

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA**  
**DEPARTAMENTO DE TEORÍA DEL CONOCIMIENTO,**  
**ESTÉTICA E HISTORIA DEL PENSAMIENTO**



**TESIS DOCTORAL**

**El proceso simbólico y la construcción del sujeto, a  
partir de la relación adulto-niño. Desarrollo como  
revolución**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

**Mercedes Sastre de Blas**

DIRECTORA

**Amaya Ortiz de Zárate Aguirrebeña**

**Madrid, 2017**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA**

**DEPARTAMENTO DE TEORÍA DEL CONOCIMIENTO, ESTÉTICA E  
HISTORIA DEL PENSAMIENTO.**

**TESIS DOCTORAL**

**EL PROCESO SIMBÓLICO Y LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO, A PARTIR DE LA RELACIÓN  
ADULTO – NIÑO. DESARROLLO COMO REVOLUCIÓN.**

**Mercedes Sastre de Blas**

**Directora: Amaya Ortiz de Zárate Aguirrebeña**

**Madrid 2015**

DEDICATORIA: .....	8
AGRADECIMIENTOS: .....	10
I.- FUNDAMENTOS DE LA TESIS .....	14
II.- PRIMERAS HIPÓTESIS: .....	17
III.- METODOLOGÍA. ....	20
3.1.- FUNDAMENTO Y MOTIVACIÓN: .....	20
3.2.- HIPÓTESIS A EXPLORAR: .....	20
3.3.- ABORDAJE TEÓRICO: .....	20
3.3.1.- Autores provenientes del psicoanálisis:.....	23
3.3.2.- Procesos de desarrollo: .....	24
3.3.3.- Función simbólica, lenguaje y relato:.....	24
3.4.- APLICACIÓN DE ESTAS TEORÍAS AL ESTUDIO DE CASOS.....	25
3.5. – CONCLUSIONES Y COMENTARIOS FINALES: .....	27
IV.- ESTADO DE LA CUESTION .....	28
1.- EL NARCISISMO .....	30
1.1.- INTRODUCCIÓN..... “Y AL PRINCIPIO FUE EL NARCISISMO.” .....	30
1.2.- CONCEPTO DE NARCISISMO EN FREUD: “INTRODUCCIÓN AL NARCISISMO “(1914) .....	31
1.3.- EL NARCISISMO DESPUÉS DE FREUD.....	42
1.3.1.- El narcisismo en la actualidad:.....	43
1.3.2.- Las nuevas concepciones del narcisismo aplicados a la clínica. Otto Kernberg.- .....	46
1.4.- EL NARCISISMO Y LO IMAGINARIO: LACAN Y LA TÓPICA DE LO IMAGINARIO.....	50
1.4.1.- La tópica de lo imaginario. El estadio del espejo.....	50
1.4.2. Sobre el narcisismo.....	55
1.4.3. Los dos narcisismos. ....	58
1.4.4. El Ideal del Yo y el Yo ideal.- .....	61
2.- DE LA SIMBIOSIS AL APEGO: .....	69
2.1.- ENFOQUE KLEINIANO SOBRE EL PRIMER DESARROLLO .....	69
2.1.1. Diferentes conceptos sobre el desarrollo temprano en la obra de M. Klein: .....	74
2.2.- TEORÍAS SOBRE LA SIMBIOSIS HUMANA: MARGARET MAHLER. ....	79
2.2.1. Margaret Mahler y la simbiosis humana.....	79
2.3.-BOWLBY Y EL APEGO .....	82
2.3.1- Otros enfoques sobre el apego: .....	89
2.3.2.- Teoría del apego y la “Era Interaccional”. Mary S. Ainsworth:.....	93
2.3.3.- Teoría del apego en la actualidad: La era representacional: .....	95
2.4.- CONCEPTO DE CONSTELACIÓN MATERNAL: D. Stern y el “entonamiento madre- bebé.....	97
2.5.- WINNICOTT: EL ESPACIO Y LOS FENÓMENOS TRANSICIONALES. ....	103
2.5.1.-Desarrollo emocional primitivo. ....	103
2.5.2.-Adaptación a la realidad.-.....	106
3.- ENFOQUES DE LA PSICOLOGÍA EVOLUTIVA: DE PIAGET A LA PSICOLOGÍA CULTURAL.....	114
3.1.- EL DESARROLLO SEGÚN PIAGET.....	114

3.1.1.- Etapas del desarrollo. ....	116
3.1.2. El animismo infantil: .....	120
3.1.2.1. Diferencias entre el pensamiento del niño y del adulto. ....	122
3.2.-VIGOTSKY: EL DESARROLLO COMO REVOLUCIÓN.....	123
3.2.1.- Introducción. ....	123
3.2.2.- Formación de las funciones psíquicas superiores.....	124
3.2.3- Estructura de las formaciones psíquicas superiores.....	126
3.2.3.1.- Concepto del desarrollo:.....	129
3.2.4.- El desarrollo como revolución .....	133
3.2.5.- Concepto de Zona de desarrollo próximo.- .....	138
3.3.- TOMASELLO Y LA COGNICIÓN SOCIAL. ....	146
3.3.1.- La ontogenia humana.-.....	156
3.3.2.- La evolución cultural humana. El efecto “trinquete”. ....	158
 4.- EDIPO Y CASTRACIÓN .....	165
4.1.- INTRODUCCIÓN.....	165
4.2.- EDIPO Y CASTRACIÓN EN FREUD.- .....	167
4.2.1.- Tótem y Tabú. ....	167
4.2.2.- La organización genital infantil. ....	183
4.2.3.- La caída del Complejo de Edipo. ....	185
4.2.4.- Moisés: El poder de la Ley del Padre.....	188
4.2.4.1.- Las claves históricas.....	189
4.2.4.2.- El origen del Monoteísmo y la génesis de las neurosis.-.....	194
4.2.4.3.- La tradición y el retorno de lo reprimido. ....	202
4.2.4.4.- El Héroe y el Padre. ....	205
4.2.4.5.- El retorno de lo reprimido en la psicología individual y colectiva. ....	208
4.3.- EL EDIPO SEGÚN MELANIE KLEIN. ....	209
4.3.1.-Introducción a la concepción del complejo de Edipo en la obra de M. Klein. ....	209
4.3.2.- El complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas. ....	211
4.3.2.1.- Caso Ricardo. ....	211
4.3.2.2.- Caso Rita.....	221
4.3.3.- Consideraciones Teóricas. ....	229
4.3.3.1.- El desarrollo edípico del varón: ....	234
4.3.3.2.- El desarrollo edípico de la niña. ....	236
4.4.- DIFERENCIAS ENTRE FREUD Y KLEIN. ....	237
4.5.- APORTACIONES DE LACAN A LA CUESTIÓN DEL EDIPO Y LA CASTRACIÓN: .....	241
4.5.1.- De la relación dual a la triangulación. La cuestión del Otro.....	241
4.5.2.- El relato edípico y la transmisión.-.....	246
 5.- ESTRUCTURA Y FORMACIÓN DE SIGNIFICADOS. EL SÍMBOLO Y LO SIMBÓLICO. ....	253
5.1- INTRODUCCIÓN.....	253
5.1.1. Lo simbólico.- .....	254
5.2.- EL SÍMBOLO DESDE EL PUNTO DE VISTA LINGÜÍSTICO: ROMAN JAKOBSON. ....	255
5.3.- LA EFICACIA SIMBÓLICA (LÉVI- STRAUSS). ....	260
5.4.- EL JUEGO Y LA FORMACIÓN DEL SÍMBOLO.- .....	262
5.4.1.-Funciones simbólicas del juego desde la psicología evolutiva.....	262
5.4.1.1- El juego y la formación del símbolo: Piaget.- .....	262
5.4.1.2.- Función simbólica del juego, según Vigotsky.- .....	267
5.4.3.- Los objetos como símbolo, según Tomasello: .....	270
5.5.- LA COMPRENSIÓN PSICOANALÍTICA DEL JUEGO.....	272
5.5.1.- El juego en la concepción de M. Klein.-.....	276
5.5.1.2.- El papel del juego en el análisis infantil.- .....	278
5.5.2.- Winnicott: Teoría de los objetos y fenómenos transicionales aplicadas al juego de los niños: .....	282
5.5.2.1.-Objetos y fenómenos transicionales.-.....	282
5.5.2.2.- Los fenómenos transicionales y el juego:.....	284
5.5.2.3.- Relación sujeto- objeto: Uso de los objetos como medio de identificación.....	287
5.5.2.4.- El espacio potencial y la creatividad.- .....	290



5.6.- EL VÍNCULO Y LAS “ZONAS INTERMEDIAS”: COMPARACIÓN DE LOS CONCEPTOS DE OBJETOS TRANSICIONALES DE WINNICOTT CON LA NOCIÓN DE “ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO” DE VIGOTSKY. ....	292
5.8.- LA SIMBOLIZACIÓN EN EL JUEGO.....	297
6.- EL LENGUAJE Y LA INTERSUBJETIVIDAD.-.....	301
6.1.- INTRODUCCIÓN.-.....	301
6.2.- LA FORMACIÓN DEL SÍMBOLO Y EL LENGUAJE SEGÚN PIAGET. ....	301
6.3.- EL LENGUAJE Y LA FORMACIÓN DE SIGNIFICADOS SEGÚN VIGOTSKY.....	305
6.3.1.-Desarrollo del lenguaje y del pensamiento: Desde el lenguaje egocéntrico a la formación de los conceptos.-.....	310
6.4.- LOS ACTOS DE SIGNIFICADOS (BRUNER).....	315
6.4.1 La entrada en el significado.- .....	316
6.5.- LA REPRESENTACIÓN SIMBÓLICA Y EL LENGUAJE SEGÚN TOMASELLO.-.....	319
6.6.- EL LENGUAJE Y EL PSICOANÁLISIS:.....	322
6.6.1.- M. Klein y el papel del lenguaje en la escena analítica.-.....	322
6.6.2.- Lacan y el lenguaje: .....	324
6.6.2.1.- La palabra vacía y la palabra llena: .....	324
6.7.- LAS ALTERACIONES EN LAS FUNCIONES DEL LENGUAJE Y LA INTERSUBJETIVIDAD. SUS EFECTOS EN EL PROCESO SIMBÓLICO. ....	332
6.7.1.- El autismo.....	332
6.7.1.1- Introducción.- .....	332
6.7.1.2.- El autismo y las diferentes teorías.- .....	334
6.7.1.2.1- Teorías cognitivas denominadas “Teoría de la Mente”:.....	337
6.7.1.2.2.- Aportaciones de Ángel Rivière sobre el autismo.-.....	340
6.7.1.2.3- Aspectos neurológicos en la etiología del autismo: Nuevos enfoques: .....	343
6.7.2.-Alteraciones de lenguaje desde el punto de vista de Lacan. ....	360
6.7.2.1.- El lenguaje y la demanda:.....	360
6.7.2.2.- Fenómenos del lenguaje en la psicosis.- .....	362
6.7.2.2.1- La palabra y el estribillo. Gramática del inconsciente.- .....	362
6.7.2.2.2.- Los fenómenos auditivos .....	363
6.7.2.2.3.- La frase simbólica.- .....	364
6.7.2.2.4.- El enlentecimiento del lenguaje.-.....	365
6.7.2.2.5.- La metáfora y metonimia.- .....	366
7.- LAS FALLAS DEL PROCESO SIMBÓLICO.....	372
7.1.- INTRODUCCIÓN.-.....	372
7.2.- APORTACIONES EN LOS TEXTOS DE FREUD.....	373
7.2.1.- El caso Schreber.- .....	373
7.2.1.1.- Tentativas de interpretación.- .....	380
7.2.1.2.- El mecanismo paranoico:.....	388
7.2.1.3.- Resumen y reflexiones:.....	393
7.2.2.- Desarrollo del tema en textos posteriores: “Introducción al narcisismo”, 1914.....	396
7.3.- APORTACIONES DE MELANIE KLEIN AL TEMA DE LA PSICOSIS. ....	398
7.3.1.- La posición esquizo- paranoide.....	398
7.3.2.- Efectos de la pulsión sádica en los estadios tempranos del desarrollo.- .....	401
7.3.2.- El caso Dick.....	403
7.3.2.1.- Aportaciones de Lacan al “Caso Dick”.-.....	411
7.4.- LA PSICOSIS SEGÚN LACAN. ....	415
7.4.1.- Lacan y la teoría del narcisismo de Freud: “El lobo, el lobo”. ....	415
7.4.2.- Introducción a la cuestión de las psicosis.- .....	419
7.4.2.1- La significación del delirio:.....	422
7.4.2.2.- El Otro y la psicosis. ....	423
7.4.2.3- Lo real, lo simbólico y lo imaginario en el lenguaje y la relación del sujeto con la realidad.-. ....	427
7.4.2.4.- Temática y estructura del fenómeno psicótico.- .....	430
7.4.2.5.- El fenómeno psicótico y su mecanismo. ....	433
7.4.2.6.- La Disolución imaginaria.-.....	439
7.4.2.7.- La economía narcisista y la cuestión de la defensa.- .....	442

7.4.2.8.- El significante en lo real y el rechazo del significante primordial.- .....	449
7.4.3.- Comentarios finales sobre texto.-.....	451
 8.- EL RELATO. ....	453
8.1.- INTRODUCCIÓN. ....	453
8.2.- FUNCIÓN DEL RELATO EN EL DESARROLLO HUMANO.....	457
8.2.1.- Aspectos evolutivos del relato:.....	457
8.2.2.- El papel del relato en la resolución de conflictos infantiles.- .....	462
8.3.- LA NARRACIÓN Y EL INCONSCIENTE: EL VALOR DEL RELATO EN LACAN.-.....	464
8.3.1.- La rememoración y el automatismo de repetición.....	469
8.3.2.- El relato y la verdad en Lacan.- .....	472
8.4.- EL VALOR DEL RELATO COMO CONSTRUCCIÓN. ....	472
8.4.1.- Concepto de construcción en psicoanálisis. ....	472
8.4.2.- El recuerdo y la verdad histórica.- .....	476
8.4.3.- Notas adicionales sobre la verdad histórica:.....	479
8.4.4.- Aplicación desde la clínica de la construcción y articulación del relato familiar. ....	481
8.4.4.1.- Construcción del relato analítico a partir de la construcción del acontecimiento.- .....	483
8.4.4.2.- Intervención terapéutica desde el punto de vista del niño.- .....	488
8.5.- COMENTARIOS A MODO DE EPÍLOGO. ....	489
 9.- CASOS PRÁCTICOS.-.....	492
9.1.- Introducción.-.....	492
9.2.- CASO Nº 1: DAVID. ....	493
9.2.1.- La contra inteligencia: .....	493
9.2.2.- Descripción y cronología del caso. ....	494
9.2.3.- Análisis del caso. ....	519
9.2.3.1.-Funcionamiento mental de David.....	519
9.2.3.2.- Aproximaciones diagnósticas. Procesos que operan en la psicosis. ....	530
9.2.3.3.- Aspectos institucionales. ....	536
9.2.3.3.1.- El problema de la demanda. ....	542
9.2.3.4.- Comentarios sobre la familia. ....	546
9.2.4.- Consideraciones finales sobre el caso:.....	554
9.3.- CASO Nº 2 JUAN. ....	557
9.3.1.- Descripción y cronología del caso. ....	557
9.3.1.1.- Primer desarrollo y etapa de Educación Infantil.- .....	557
9.3.1.2.- Evolución durante la Escolarización en Primaria.-.....	563
9.3.2.- Algunas consideraciones teóricas en relación al autismo.- .....	576
9.3.2.1.- Detección del trastorno: Manifestaciones en el primer desarrollo .....	577
9.3.2.2.- Primeros pasos en la apertura al entorno. ....	582
9.3.2.3.- Papel que jugó la escolarización en la Etapa de Primaria.- .....	587
9.3.2.4.- Hacia la conquista de la simbolización.-.....	592
9.3.2.5.- Momentos críticos y su resolución: .....	595
9.3.2.6.- Autismo versus normalidad: Salida del Programa de Integración.- .....	598
9.3.3.-COMENTARIOS FINALES: .....	603
 V- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES: .....	607
 VI.- RESUMEN/ABSTRACT.....	625
1.-RESUMEN:.....	625
2. - ABSTRACT.....	626
 VII.- BIBLIOGRAFÍA .....	628





**DEDICATORIA:**

A mi padre, que siempre quiso que llegara al máximo.

A mi madre que me ayudó a seguir otro destino diferente al suyo.



## **AGRADECIMIENTOS:**

En primer lugar quiero expresar mi reconocimiento a mi directora de tesis Amaya Ortiz de Zárate, que no sólo me ha guiado por el camino de la investigación teórica y me ha preparado para realizar esta tesis, sino que me ha sostenido emocionalmente a lo largo de todos los avatares e incidencias que han jalonado mi vida personal durante todo este tiempo. Ha sabido alentarme, motivarme y ha tenido mucha paciencia conmigo.

He de agradecer a los responsables de este programa de Doctorado, que me han dado la oportunidad y el placer de poder escuchar hablar de psicoanálisis sentada en un pupitre de la Universidad. Muy en especial deseo expresar mi reconocimiento a los profesores Eduardo Chamorro y Gerardo Gutiérrez, responsables del programa, sin olvidarme de los profesores José Miguel Marinas, que me ha acompañado desde mis estudios de grado hace muchísimos años, a la profesora Marina Bueno, y al profesor Luís Montiel que nos animó a estudiar alemán para poder abordar la obra de Freud. También quiero expresar mi gratitud al profesor Jesús González Requena, que me ha avalado mi trabajo de investigación presentada para el DEA y asesorada por Amaya Ortiz de Zárate, y ha aceptado realizar el informe de evaluación como especialista, necesario para presentar este trabajo de tesis a trámite.

Mi especial gratitud a los miembros del tribunal, algunos y algunas de los cuales han aceptado participar en el tribunal sin conocerme de nada. Gracias a Marina Bueno, Tecla González, Elena Martín, Marta Sandoval, Cecilia Simón, Eduardo Chamorro, Gerardo Gutiérrez, Gerardo Echeita, José Miguel Marinas y a Jaime López. No puedo olvidarme de Miguel López Melero, mi maestro e inspirador en la función ética de la enseñanza y la orientación, que ha realizado el informe de evaluación como especialista externo, que he presentado para que esta tesis fuese admitida a trámite.

Tengo el honor de pertenecer a la Red de Orientación de la Comunidad de Madrid, que siempre ha estado codo a codo con la inclusión del alumnado en la Escuela, que está trabajando codo a codo con maestras maestros para mejorar sus prácticas, sostener sus proyectos y colaborar en una mejora de la convivencia escolar. Para todos mis compañeros y todas mis compañeras, en especial con aquellos y aquellas con los que he trabajado en el Equipo Multiprofesional de Zamora, el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Collado-

Villalba (Madrid), y con los que trabajo actualmente, mis compañeras y compañeros del Equipo - de Orientación de Centro- Arganzuela.

Mi gratitud a las personas que nos han guiado en este proceso, algunas de las cuales tengo el gran honor de tenerlas en el tribunal. Gracias a Elena Martín, gracias a Gerardo Echeita, gracias a Cecilia Simón, gracias a Marta Sandoval, y gracias de nuevo a Miguel López Melero. Ellos son nuestro referente en el duro trabajo de la orientación en un contexto difícil en el que se favorece la segregación, la exclusión y una mal entendida noción de lo que es la calidad de la enseñanza. Agradezco también a mi amiga Asunción García- Carpintero, que me ha ayudado a conectar con estas personas para formar parte del tribunal, y sobre todo por contagiarme su coraje y compromiso en la lucha por una orientación de calidad y por la defensa de una escuela pública democrática e inclusiva.

Muchas gracias a Olga García, profesora del Colegio Público Bilingüe “Nuestra Sra. De la Paloma” de Madrid, que me ha ayudado con el resumen en inglés de este trabajo. También agradezco a mi amiga y compañera de doctorado y de tesis Karina Glauberman, su ayuda y generosidad para resolver problemas técnicos y formales del texto de la tesis. Y hablando de técnica, he podido contar con la ayuda de los hermanos Juan López Vinielles y Gabriel López Vinielles, que me han prestado una inestimable ayuda con la tecnología.

Y por último deseo expresar mi más profundo agradecimiento por haberme mostrado el verdadero sentido de lo que significa enseñar, a los maestros y maestras con los que he trabajado durante todos estos años.







## I.- FUNDAMENTOS DE LA TESIS

El objeto de la tesis doctoral, cuyo esbozo inicial se presenta en estas páginas, es mostrar cómo se produce y evoluciona la **función simbólica** del niño desde los inicios de su desarrollo, analizando sus avatares, así como el papel crucial de los adultos significativos para que dicho proceso simbólico se desencadene.

El desarrollo de dicha temática ya ha sido abordado en el trabajo de investigación para la obtención del DEA en el presente programa de Doctorado Fundamentos y Desarrollo Psicoanalíticos, cuyo título es *“Trastornos en la formación de la función simbólica, en relación con los procesos de individuación en los primeros años de vida”*, por lo que la presente tesis supone una profundización en los aspectos que en él se trataron. <sup>(1)</sup>

El interés por el proceso simbólico, su formación desde las más tempranas edades de la vida y sus vicisitudes, viene dado por mi trabajo como psicóloga en el ámbito escolar, centrado en buena medida en los alumnos con problemas diversos que afectan a su desarrollo dentro de la escuela ordinaria, y de unos años a esta parte, en las dificultades de aprendizaje de muchos alumnos emigrantes. A través de tantos años detectando estos problemas, evaluándolos y proponiendo a padres y profesores pautas a seguir, he podido contactar con una gran diversidad de situaciones, la mayoría de las cuales afectan al proceso simbólico, en algunos casos a los procesos iniciales del mismo, y en otras a los procesos relacionados con el desarrollo cognitivo y el proceso de aprendizaje, para cuyo acceso es crucial un adecuado desarrollo del proceso simbólico. También es fundamental para continuar su proceso de evolución hasta el pensamiento adulto.

Una de las ideas que me ha parecido esclarecedora para abordar y profundizar desde la teoría estos aspectos, es el concepto que tiene el autor ruso L. Vigotsky sobre el desarrollo humano, que se produce por **REVOLUCIÓN y no tanto por evolución**. Asimismo este autor afirma que **los procesos psicológicos superiores se desencadenan a través de la relación niño-**

---

<sup>1</sup> La investigación en esta temática se inició a partir del trabajo por el que obtuve una licencia por estudios en el curso 2001/2002 titulado *“Situación de la integración escolar de los alumnos con graves trastornos en la Zona de Collado Villalba”*, memoria presentada en Septiembre de 2002. Resumen de este trabajo figura en la publicación *“Los psicólogos y pedagogos de la educación, frente al alumnado con graves trastornos de la personalidad”*. Publicado en *“Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente”*, nº 35/36. Bilbao, 2003.

**adulto.** Trataré de demostrar que este concepto está en consonancia con las concepciones del - Psicoanálisis en relación con el origen de la subjetividad humana.

Si examinamos la obra de Freud, éste contempla el acceso a la función simbólica como pilar en la formación del sujeto. Dicho acceso no viene dado sólo por evolución, ni por un proceso de maduración automático, sino que más bien se construye cuando se dan las condiciones adecuadas. Estas condiciones devienen fundamentalmente de la relación con los adultos que le constituyen como sujeto, a partir de ser objeto de amor de los padres.

También podríamos aplicar esta premisa a las dificultades de aprendizaje, que al igual que el desarrollo no es una mera incorporación o asimilación de los contenidos que se le presentan al niño, ahora en edad escolar. **El aprendizaje, como el desarrollo supone una revolución, por cuanto supone un cambio en la estructura mental del alumno, cuando se enfrenta con algo nuevo.** Otra vez nos encontramos que **es la mano del adulto la que guía y propicia que el proceso de aprendizaje se desencadene.** En este sentido se tratará de rescatar el valor de la Escuela, concretamente la figura de los profesores, quienes a través de la relación personal con el alumno, permiten que este **recree los vínculos con las figuras adultas parentales, dándole la oportunidad de ampliar sus identificaciones, y en los casos más difíciles, de poderlas sustituir, aunque de forma limitada y parcial.** Se podría decir que la figura del profesor podría constituir **un asidero que conecte al niño al mundo simbólico.** Además, como podremos ver en el caso práctico nº 2, **la Escuela hará un importante papel de “TERCERO” que le permitirá al niño salir de la relación dual con la figura materna, y así poder abrirse al mundo, y al menos en parte, superar el aislamiento autista.**



## II.- PRIMERAS HIPÓTESIS:

Estas premisas me han permitido formular unas hipótesis iniciales:

1.- Existe una conexión entre las incipientes estructuras psíquicas del niño con el mundo exterior. Esta conexión sólo es posible a través de la relación, del vínculo con el adulto. Según este punto de vista, cuando encontramos algún trastorno que ha tenido lugar en una edad temprana, podríamos decir en algunos casos que tal conexión no se ha producido, o bien se ha producido de forma distorsionada o patológica, según sostiene Melanie Klein en su teoría sobre el desarrollo temprano.

2.-Existe una relación entre el procesamiento simbólico y la constitución de la identidad subjetiva, en tanto ambos procesos se desencadenan en los mismos periodos críticos del desarrollo (los nueve y los dieciocho meses).

3.- En ambos procesos interviene la acción del otro, por cuanto el acceso a las funciones psíquicas y el aprendizaje posterior, se construyen por la acción de esos otros. Asimismo en la formación del sujeto interviene también esa acción: un psiquismo deviene de otro psiquismo.

4.- Para que se desencadenen los mencionados procesos de conexión que favorecen el acceso al símbolo y la construcción del sujeto, parece que es necesario que los diferentes elementos formen parte de una estructura.

5.- Existe una conexión entre dicha estructura y los procesos de triangulación, que facilitan la superación de una relación dual, concebida como cerrada, a favor de una reacción triangular que permite el acceso a la relación del niño con el entorno.

6.- Existe una correlación entre el éxito del proceso de triangulación, en relación con el acceso a la “humanización” en términos de Lacan, y la capacidad de poner en marcha operaciones cognitivas, según los postulados de Vigotsky, Tomasello y Winnicott que sustentan enfoques en los que se incluye la presencia de ese tercero (Zona de Desarrollo Próximo, Efecto Trinquete, y los Objetos y Fenómenos respectivamente).

Esta hipótesis afianza la anterior, en el sentido de que subraya la necesidad de procesos - intermedios que den lugar a los cambios esenciales que han de producirse en la estructura psíquica, para que den lugar a estos procesos de humanización.

7.- Puede decirse que el desarrollo humano no se produce por evolución, esto es, por la sucesión de una serie de hitos, sino que tiene lugar por “**revolución**”, en los términos que explica Vigotsky, modificándose la estructura anterior sin desaparecer totalmente porque se incluye en la siguiente.

8.- Existe una correlación entre estos postulados de Vigotsky con las teorías psicoanalíticas sustentadas por Freud, M. Klein y autores posteriores en relación con las diferentes estadios: oral, anal, genital, en cuyo desarrollo operan procesos similares a los que describe Vigotsky. Estos estadios están también sometidos a un cambio radical en la estructura, a partir del advenimiento del conflicto edípico, del que podemos decir, revoluciona las estructuras anteriores.

9.- Puede apreciarse una función de construcción del proceso simbólico, en la que además de las figuras parentales intervienen otros adultos significativos. Sostengo que es fundamental el papel que ejercen los profesores y la institución escolar, por medio de los procesos y procedimientos regulados y por la relación personal con el profesor. Formulo la hipótesis de que existe una similitud entre los efectos de la influencia que tiene la estructura familiar y la institución escolar, y que la escuela tiene también un papel constructor a la hora de edificar el psiquismo.

10.- Afirmando que uno de los elementos fundamentales para realizar esa labor de construcción es el relato, que rodea al niño desde antes de su nacimiento, y le permite insertarse en la trama de la significación.





### **III.- METODOLOGÍA.**

El abordaje de la tesis exige un enfoque multidisciplinar, que se va a explicar en los siguientes apartados:

#### **3.1.- FUNDAMENTO Y MOTIVACIÓN:**

Aunque en el apartado correspondiente se ha desarrollado suficientemente todo lo que se refiere a los motivos que han inspirado esta tesis, apunto que éstos están relacionados con la aparición del proceso simbólico y sus vicisitudes a lo largo del desarrollo, y con la intervención fundamental del adulto en dicho proceso.

Esta premisa no es nueva, dado que está suficientemente fundamentado y argumentado el papel que juegan los padres, especialmente la madre en la constitución del funcionamiento mental del hijo. Lo que creo poder aportar con esta investigación, será mostrar el papel constructor de otros adultos, especialmente de los profesores, y más concretamente aquellos que se ocupan de los niños en sus primeras etapas del desarrollo y del aprendizaje.

#### **3.2.- HIPÓTESIS A EXPLORAR:**

Como ya se ha mencionado en el apartado correspondiente, las hipótesis que me propongo poner a prueba están relacionadas con la conexión entre las estructuras psíquicas del adulto con la formación del incipiente engranaje psíquico del niño. En ese sentido también me internaré en los procesos relacionados con la formación y el desarrollo simbólico, conectados íntimamente con la construcción de la identidad y la subjetividad. Estos procesos tienen lugar en torno a los dieciocho meses.

Otro elemento importante es la relación entre estas estructuras y el proceso de triangulación, que produce una apertura de la relación dual madre- hijo, hacia el proceso de humanización o inscripción en el mundo de la cultura.

#### **3.3.- ABORDAJE TEÓRICO:**

Con respecto a la propuesta teórica, se ha optado por un enfoque multidisciplinar para hacer un cruce entre la teoría psicoanalítica y teorías del desarrollo, tomando autores

significativos de la psicología evolutiva y cultural como Vigotsky, Piaget, Tomasello y Bruner, así - como otros autores derivados de las denominadas teorías de la mente, tomando como columna vertebral la profundización en lo que atañe a **la construcción de la función simbólica**.

La idea de este entrecruzamiento se fundamenta en que puede ayudar a esclarecer la complejidad del **proceso simbólico**, según varios aspectos y siguiendo el orden cronológico del desarrollo, buscando un enfoque interdisciplinar basándose en los elementos comunes entre ellos. Este planteamiento sigue de alguna manera la Teoría General de Sistemas <sup>(2)</sup>, que se aplica al estudio de principios que unifiquen y conecten diferentes enfoques de diversas disciplinas, y que tiene en cuenta el contexto, el entorno que rodea a los seres humanos, a las diversas sociedades y entidades por él creados.

Según uno de los principios básicos de esta teoría, <sup>(3)</sup> también puede abordarse la estructura que sustenta **las diversas funciones** de un sistema, y por ello he buscado entre los diversos autores posibles, aquellos que estudian los diversos fenómenos que atañen a la formación y desarrollo del sujeto, y los diferentes procesos que lo atraviesan, no como elementos aislados sino en interrelación y dependientes de una misma **estructura**.

Otra razón por la cual me he permitido enlazar teorías tan diversas como las teorías del desarrollo, de corte eminentemente cognitivo, con teorías que vienen del psicoanálisis, es la necesidad de explicar de forma amplia y profunda la influencia de los procesos de instrucción en la **formación simbólica** del sujeto. De hecho los dos casos prácticos son dos alumnos de un Centro Público en el que he realizado mi labor profesional como orientadora.

También la Teoría de Sistemas me ha sido útil para situar el enfoque que he realizado, que va desde los procesos individuales, la interrelación adulto niño, y la inserción en procesos más amplios de tipo institucional, cultural y filogenético, con la cual puedo establecer relaciones entre sistemas más reducidos con otros más amplios, como en un juego de cajas chinas. Este sistema me permite hacer un recorrido desde la estructura individual a la grupal, en especial la forma en la que el niño se inserta en el sistema edípico, y a partir de ésta el lugar que ocupa en el entramado familiar. De ese modo se puede establecer la influencia mutua

---

<sup>2</sup> Enfoque filosófico surgido en la segunda mitad del siglo XX, iniciado por Ludwig von Bertalanffy entre 1950 y 1968. En él se busca una integración entre ciencias sociales y naturales, para estudiar campos no físicos del conocimiento. Los sistemas pueden ser cerrados y abiertos, estando los últimos relacionados con la influencia del entorno. En este caso el modelo corresponde a los sistemas abiertos. Fuentes Wikipedia y "La Teoría General de Sistemas", publicado en Internet por Enrique Martínez- Salanova Sánchez.

<sup>3</sup> Fuente Internet: "Teoría de sistemas" Publicado por Ronald Solano.

entre ellos <sup>(4)</sup>, y los cambios continuos que se producen en unos y en otros, según una relación “dialéctica” <sup>(5)</sup>.

Otro elemento que he escogido como guía para poder analizar la compleja relación entre la formación de la subjetividad en relación con la formación del símbolo, y la intrincada red de significaciones que lo sustentan y que al mismo tiempo lo incluyen en el entramado social, es la Teoría del Texto, de J. González Requena. <sup>(6)</sup> Esta teoría considera las Ciencias Humanas en su conjunto, y considera que los textos <sup>(7)</sup> constituyen el elemento material de aquello que significa al sujeto. A partir de este sustento teórico, he podido abordar la cuestión del relato y su función en la construcción de la subjetividad, como herramienta de inclusión del sujeto en el entorno social y también como instrumento terapéutico.

En cuanto a los temas escogidos en este estudio, éstos tienen relación con el recorrido del ser humano desde los primeros vínculos hasta la formación del símbolo, la formación de los procesos cognitivos y su inscripción en el entorno simbólico que le circunda, sus avatares y sus fallas. Termina la parte teórica con la cuestión de la construcción del Sujeto en relación a la introducción del lenguaje y del relato. Seguidamente se abordarán los casos prácticos.

Con respecto a los temas y autores escogidos, se han seguido los siguientes criterios:

- Elección de los textos fundamentales que den cuenta de cada aspecto teórico a tratar. He preferido trabajar menos autores pero que estos fueran esenciales para cada tema.
- Además de los autores llamados clásicos, he recurrido a publicaciones y aportaciones más recientes, que me han permitido ver la vigencia de los conceptos revisados y al mismo tiempo han aportado matices nuevos con respecto a algunas cuestiones.

---

<sup>4</sup> Una de las premisas de la Teoría General de Sistemas, es precisamente que cada sistema es dependiente del anterior. Según se formula en el artículo de R. Solano, “*los sistemas abiertos se caracterizan por un proceso de cambio infinito con su entorno que son los otros sistemas*”. Fuente Internet: “Teoría de sistemas” Publicado por Ronald Solano.

<sup>5</sup> Es un término muy empleado por Vigotsky, pero también se deja ver en el psicoanálisis donde existe una relación continua entre diversas polaridades.

<sup>6</sup> González Requena, J. “*Tres registros y una dimensión*”, 1996. Publicado en Revista “Trama y Fondo” nº 1. De la ponencia presentada en el IV Congreso de la Asociación Internacional de Semiótica Visual, celebrado en Bilbao el 14.12.92.

<sup>7</sup> El análisis textual considera no sólo textos escritos, sino el lenguaje audiovisual en todos los ámbitos.

- Los textos escogidos tenían que coincidir en algunos de los aspectos básicos que me propongo abordar en el trabajo: que tuvieran un enfoque estructural, que contemplaran el desarrollo humano en relación con el otro y la relación dialéctica individuo- contexto, y que abordaran la función simbólica.

La parte teórica se ha organizado por bloques temáticos, que se explicarán en el apartado siguiente, siguiendo varios ejes:

- Eje evolutivo: Desde el narcisismo a la función simbólica que a su vez es transversal a todos los apartados.
- Búsqueda de elementos comunes en todos los temas tratados según la elección de enfoques y autores.

La elección de autores y temas ha seguido estos criterios:

### **3.3.1.- Autores provenientes del psicoanálisis:**

La visión psicoanalítica es fundamental para explicar los siguientes aspectos: el narcisismo, los primeros momentos del desarrollo libidinal y los primeros vínculos, el Complejo de Edipo y de Castración, algunos aspectos de la función simbólica y del lenguaje, la psicosis y la función constructora del lenguaje y el relato.

He escogido en casi todos los temas a tres autores fundamentales: Sigmund Freud, Melanie Klein y Jacques Lacan, como pilares esenciales de la teoría psicoanalítica, puesto que en ellos he encontrado abundantes elementos para poder profundizar en estas concepciones capitales. Se han incluido otros autores importantes como Winnicott, Margaret Mahler, Hanna Segal, André Green, Otto Kernberg, Bowlby con su teoría del apego, y otras aportaciones.

Con respecto a los textos de Freud, me pareció oportuno ampliar su lectura y su análisis consultando la versión original en alemán. En el caso de *“Introducción al narcisismo”*, hice la lectura completa conjuntamente con el texto traducido al castellano <sup>(8)</sup>. Este trabajo me permitió desentrañar mejor algunos conceptos fundamentales de la obra de Freud.

---

<sup>8</sup> La elección de la versión de las Obras Completas de Freud traducidas por López Ballesteros en la Editorial Biblioteca Nueva, responde a ese mismo criterio, puesto que esta versión es una traducción directa del texto

### **3.3.2.- Procesos de desarrollo:**

Para abordar este tipo de procesos he escogido fundamentalmente autores provenientes de la psicología evolutiva y de la denominada psicología cultural, cuyo representante más reconocido es Tomasello. Los ejes básicos han pivotado sobre Piaget y sobre todo Vigotsky, autor de quien he revisado más textos porque, en mi opinión, aporta dos concepciones importantes: la idea del desarrollo como revolución, concepto que ha inspirado en buena medida el enfoque de esta tesis, y por otra parte sus postulados acerca de la necesidad de que haya otro para construir el conocimiento y las funciones psíquicas superiores.

En los procesos de desarrollo he incluido también unas pinceladas sobre el desarrollo neurológico, a propósito del abordaje del autismo como trastorno de la intersubjetividad. Para ello he escogido un texto inspirado en las nuevas teorías sobre las neuronas espejo, aplicado a la explicación neurológica del autismo. El texto de Filippo Muratori aporta una visión dinámica del funcionamiento y la estructura neuronal.

### **3.3.3.- Función simbólica, lenguaje y relato:**

Considero incluir en este apartado la referencia a Jakobson y Lévi -Strauss. El primero concibe el lenguaje como una estructura, en la que los elementos simples están en relación con un contexto más general, en el que es necesario que el código lingüístico sea compartido con otros hablantes. Con respecto a Lévi- Strauss, no puede dejar de incluirse a este autor, especialmente su indagación en torno a la estructura del relato mitológico, su noción de eficacia simbólica y la especificidad de esta función en la cultura humana.

Con respecto al relato, se ha empleado una gran variedad de textos y autores, además de los textos psicoanalíticos de Freud y Lacan, que inspiran la necesidad vital que tiene el ser humano de construir el suyo propio, así como de la inscripción del mismo en un relato común, lo que explica su función terapéutica y fundadora de la subjetividad. Autores como Bruner hablan del relato desde el punto de vista del niño, pero siempre en función de su entorno. Tampoco puede faltar Bruno Bettelheim para explicar la función de los relatos de ficción, como forma de resolución de los conflictos infantiles. Otros autores abordan la aplicación de la construcción de relatos en la clínica.

### **3.4.- APLICACIÓN DE ESTAS TEORÍAS AL ESTUDIO DE CASOS.**

He tratado de mostrar cómo operan las fallas en el proceso simbólico, así como las posibilidades de construcción y/o reconstrucción del mismo por parte de los adultos significativos. Para ello he recurrido al material existente sobre dos casos en los que he intervenido directamente como orientadora, como un modo de reflexionar sobre mi propia experiencia a lo largo de mi trayectoria como psicóloga en un entorno escolar. En los dos casos he seguido la evolución durante un periodo amplio de tiempo, por lo que tengo datos suficientes como para poder investigar de forma más amplia y profunda las intervenciones realizadas, las circunstancias que concurrieron en ellos y el desenlace que tuvieron, con ayuda e inspiración de los diferentes enfoques teóricos consultados.

La presentación y organización del relato de la historia de estos dos alumnos, se ha realizado de forma similar a cómo se presentan los casos en la diversa literatura de la clínica psicoanalítica consultada. Se inicia con una presentación y descripción de cada uno de ellos, en la que se hace un recorrido cronológico de las actuaciones realizadas, y los sucesos familiares y escolares acaecidos durante todos los años en los que pude hacer el recorrido de la trayectoria seguida por estos dos alumnos durante el tiempo en el que estuvieron escolarizados. Posteriormente se efectúa un análisis de estos dos casos, a la luz de las referencias teóricas consultadas, según las características de cada uno de ellos.

La elección de los dos casos responde a los siguientes criterios:

#### **1.-Falla Estructural:**

Que pusiera en evidencia cómo operan en la formación del psiquismo y en la entrada en el proceso simbólico, las fallas que se generan en su estructura desde los primeros tiempos del desarrollo. Asimismo también quería mostrar las posibilidades de reconstrucción de ese proceso, y si esas posibilidades llegaron o no a materializarse.

## **2.- Variedad en la patología:**

Que hubiera diferente tipo de patología, para poder tener una visión amplia de la génesis del **proceso simbólico**, su importancia capital en la formación del sujeto entendido como tal, y qué vicisitudes existen en este recorrido.

## **3.- Diferentes desenlaces:**

Que la evolución de cada caso tuviera un desenlace distinto, Independientemente de la génesis del trastorno. Se escogieron dos casos extremos: uno que tuvo un desenlace exitoso, y otro que tuvo un resultado insatisfactorio.

Según esos criterios se eligieron dos casos provenientes de Colegios Públicos situados en el Centro de Madrid, y que estaban dentro del programa de necesidades educativas especiales con apoyos. Uno de ellos fue el de David, un niño que estuvo escolarizado en el Centro durante tres años, cursando tres cursos de la Etapa de Educación Infantil. El otro alumno también era un alumno con necesidades educativas especiales, y estuvo escolarizado durante toda la Etapa de Primaria en un Centro Público de Madrid.

El enfoque teórico de ambos casos difiere, puesto que en el primer caso se trabajará desde el enfoque psicoanalítico en relación a la visión sobre la psicosis, incluyendo algunos aspectos teóricos en relación a la familia y la institución.

Con respecto al segundo caso, se utilizará el entrecruzamiento de las teorías psicoanalíticas con teorías de tipo cognitivo (teoría de la mente) sobre el autismo. Desde hace tiempo y en la actualidad, el tratamiento de los Trastornos del Espectro Autista (<sup>9</sup>), se basa en este tipo de teorías, cuyos ejes fundamentales se encuentran en autores como Uta Frith, Barón Cohen y Ángel Rivière.

La presentación y organización del relato de la historia de estos dos alumnos, se ha realizado de forma similar a cómo se presentan los casos en la diversa literatura de la clínica psicoanalítica consultada. Se inicia con una presentación y descripción de cada uno de ellos, en la que se hace un recorrido cronológico de las actuaciones realizadas, y los sucesos familiares y

---

<sup>9</sup> En el actual sistema de clasificación DSM-V, se denomina Trastornos del Espectro Autista a aquellas categorías relacionadas con este trastorno.

escolares acaecidos durante todos los años en los que pude hacer el recorrido de la trayectoria seguida por estos dos alumnos durante el tiempo en el que estuvieron escolarizados. Posteriormente se efectúa un análisis de estos dos casos, a la luz de las referencias teóricas consultadas, según las características de cada uno de ellos.

### **3.5. – CONCLUSIONES Y COMENTARIOS FINALES:**

La tesis finaliza con las conclusiones en las que **se discutirá la pertinencia** de las hipótesis y **su relación con las teorías fundamentales, ofreciendo finalmente algunas reflexiones** sobre el alcance del trabajo realizado.



#### **IV.- ESTADO DE LA CUESTION**

- Revisión teórica de los textos fundamentales del psicoanálisis, especialmente en sus desarrollos estructurales: Génesis de hipótesis y líneas de trabajo.
- Revisión de las principales teorías psicológicas sobre el desarrollo de la capacidad simbólica desde un punto de vista cognitivo.
- Revisión de artículos y textos más recientes, en relación con las últimas investigaciones sobre el tema, en los dos campos delimitados como fundamentales anteriormente.
- Si bien los estudios habitualmente se limitan a trabajar en uno u otro campo, considero de notable importancia la posibilidad de alcanzar una síntesis entre los planteamientos cognitivos relativos al desarrollo de las capacidades operatorias del niño y los planteamientos psicoanalíticos centrados en sus relaciones psicoafectivas con las figuras relevantes.

## **LA FORMACIÓN DEL SUJETO. EL NARCISISMO Y LAS PRIMERAS RELACIONES.**

## 1.- EL NARCISISMO

### 1.1.- INTRODUCCIÓN..... “Y AL PRINCIPIO FUE EL NARCISISMO.”

Inicio el abordaje teórico de la formación del sujeto con el tema del Narcisismo, porque, por un lado tiene que ver con las bases de la formación del sujeto, y por otra parte, precede incluso al mismo sujeto, como vamos a poder ver en los diferentes autores propuestos para trabajar este bloque.

En su trabajo *“El amor primitivo: empuje de creación y conquista”*, J.M. Eröreta <sup>(10)</sup> señala que hay **algo que evolutivamente empuja al individuo desde el principio de la vida**, y además éste lleva **una especie de brújula que le orienta hacia el objeto**. Este impulso primitivo, no es otra cosa que una especie de amor primitivo enraizado en la dualidad pulsional: la pulsión erótica que le lleva hacia el objeto, y la pulsión agresiva que le aleja de él, y cuando las cosas van bien, **ambos instintos han de estar intrincados entre sí**.

El autor señala que los inicios del amor primitivo están en esa **ilusión creada por la madre, que parte de su propio deseo** <sup>(11)</sup>, y que inaugura un camino de doble dirección entre la madre y el hijo. En esa idea de ilusión como principio de las relaciones objetales, pero también como elemento inaugural del ser, está enclavado el narcisismo, que por otra parte está en el origen del yo y de las primeras identificaciones. En este punto aparece el concepto de narcisismo, como un elemento frontera que además marca un cambio en las concepciones freudianas en torno al paso de la primera a la segunda tópica.

---

<sup>10</sup> Eröreta, J.M. *El amor primitivo: empuje de creación y conquista*, 2009 (Páginas 11-13=). Revista de psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica de Madrid. N° 56 (XVII Simposio de la APM “Pulsión y objeto”). Editado por la Asociación Psicoanalítica de Madrid, Madrid 2009.

<sup>11</sup> Clara referencia a Winnicott y su concepto de “**estado de preocupación maternal primaria**”.

## 1.2- CONCEPTO DE NARCISISMO EN FREUD: “INTRODUCCIÓN AL NARCISISMO” (1914)

El inicio de este concepto se encuentra en Freud, como la mayor parte de los conceptos fundamentales del Psicoanálisis. Su texto “*Introducción al Narcisismo*” <sup>(12)</sup> supone un hito en el desarrollo de la Teoría de las Pulsiones, y abre el camino del cambio desde la Primera a la Segunda Tópica, la que establece ya con firmeza en el texto “*Más allá del principio del placer*”.

En el seminario impartido por el profesor Gutiérrez Terrazas, en el curso “*Narcisismo e identidad*” perteneciente al Programa de Doctorado “Fundamentos y Desarrollo Psicoanalítico”, nos señaló en qué contexto histórico y biográfico de la vida de Freud, fue escrito este Texto. En el momento en el que se escribe el texto, aún persiste el entrecruzamiento con explicaciones biológicas del comportamiento, que aparece en algunos aspectos del texto. Este tema del narcisismo ya había sido abordado por Freud, aunque de forma más colateral en sus obras “*Leonardo da Vinci*” (1910), “*Tres ensayos sobre la teoría sexual infantil*” (1910), y el “*Caso Schreber*” (1911). En el año en el que escribe esta última obra (1911), Jung plantea a Freud el asunto de la Teoría de la Libido, en la que sugiere la ampliación de este término a los aspectos ideológicos. La discusión entre Freud y Jung viene por la desexualización que plantea Jung, una de las causas de la ruptura entre ambos, que trasciende a discrepancias ideológicas y teóricas. <sup>(13)</sup>

En este texto, que fue muy costoso de escribir para Freud, defendía el dualismo pulsional, encarnado en el conflicto entre las pulsiones de autoconservación y las pulsiones sexuales. Frente a este dualismo, Jung plantea la desaparición de la sexualidad y por tanto de la dualidad pulsional, que provoca el conflicto intrapsíquico. En este texto, según interpreta el profesor Gutiérrez Terrazas, se entrecruzan dos aspectos de la teoría freudiana, que hasta ahora han estado separados: **Aspectos tópicos, y aspectos de la teoría pulsional.**

---

<sup>12</sup> Se ha trabajado conjuntamente el texto original *Zur Einführung des Narzissmus*” (1914) (Studiensausgabe, Band III “Psychologie des Unbewussten”, S. Fischer Verlag GMBH. Frankfurt am Main, 1975), con el texto en la versión castellana: Freud, S “Introducción al narcisismo” 1914. Obras Completas. Ed. Nueva Visión. Madrid, 1972 traducido por López Ballesteros. Editorial Biblioteca nueva. Las citas están tomadas del texto original (con ayuda del texto traducido por Ballesteros. Se incorporan las notas a pie de página de ambos textos.)

<sup>13</sup> Véase “Historia Secreta del Psicoanálisis”. J. Kerr. Ed Crítica.

En la primera parte del texto Freud explica a modo de introducción de dónde extrae el término **“Narcisismo”**, y se refiere a Paul Näcke. Este término se refiere, a la **perversión** como forma en el que **el individuo toma como objeto sexual su cuerpo, y a la enfermedad**, como **una exageración egoísta de las pulsiones de conservación**. En relación con el **narcisismo como enfermedad**, cita a otros autores, y relacionándolo con otras patologías, y concretamente señala la **conexión entre el narcisismo normal y primitivo**, en los cuales se basa Bleuler para explicar el comportamiento en la esquizofrenia, y Kraepeling para analizar lo que sucede en la demencia precoz. Estos enfermos muestran dos rasgos de carácter que Freud ya propuso para describir las parafrenias” <sup>(14)</sup> y <sup>(15)</sup>. Es a este estado descrito por Freud, al que únicamente podemos denominar con propiedad **“introversión de la libido”**<sup>(16)</sup>, término acuñado por Jung, y que se emplea estrictamente para describir un estado concreto de la libido. En ese sentido observa el comportamiento peculiar del enfermo “parafrénico, que parece haber retirado su libido de las personas y las cosas que le rodean, pareciendo secundario lo que sucede en su entorno. <sup>(17)</sup>

También dice Freud, que parece que se construye una especie de primitivo investimento libidinal del Yo que luego será cedido al objeto. <sup>(18)</sup> Pero éste en el fondo permanece y se comporta con respecto al objeto, *“como el cuerpo de un protozooario en relación con los pseudópodos que de él salen”*. <sup>(19)</sup> Dichas *“emanaciones”* sólo pueden reconocerse a través de los investimentos de objeto, y llegados a este punto hay que decir que Freud diferencia entre la **LIBIDO DEL YO y la LIBIDO OBJETAL**, señalando que **cuanto más aumenta una, más se empobrece la otra**. Otro elemento que Freud analiza para estudiar el

---

<sup>14</sup> Nota a pie de página 42, en el texto original: *“Término usado por Freud en el análisis de Schreber (1911)*

<sup>15</sup> Según el “Diccionario de Psicoanálisis” de Laplanche y Pontalís ( Ed. Labor, Barcelona 1968), pág. 269: **A.-** *“Término propuesto por Kraepelin para designar psicosis delirantes crónicas que, como la paranoia, no se acompañan de debilitación intelectual ni evolucionan hacia la demencia, pero se asemejan a la esquizofrenia por sus construcciones delirantes ricas y mal sistematizadas, a base de alucinaciones y fabulaciones”* -**B-** *“Término propuesto por Freud para designar, sea la esquizofrenia (“parafrenia propiamente dicha”), sea el grupo paranoia-esquizofrenia”*. Posteriormente Freud renunció a ese término a favor del acuñado por Bleuler.

<sup>16</sup> Podemos encontrar alguna que otra crítica a Jung en este texto, por las razones que se explican en la introducción al texto.

<sup>17</sup> Freud, S. *Zur Einführung des Narzissmus*” (1914) (Studiensausgabe, Band III “Psychologie des Unbewussten”, S. Fischer Verlag GMBH. Frankfurt am Main, 1975) Pag.42.

<sup>18</sup> El término en alemán proviene del verbo *“abgeben”*. Tiene varias acepciones (dar, deshacerse). En la traducción de Ballesteros figura el término *“destinado”*, pero he elegido el significado de *“cedido”*, por el matiz de préstamo que le hace una instancia a otra (la carga libidinal pasa del Yo al Objeto), como si el Yo fuera el verdadero propietario de la Libido.

<sup>19</sup> Freud, S. *Zur Einführung des Narzissmus*” (1914). Página 43

narcisismo es la **relación entre narcisismo y autoerotismo**. El profesor Gutiérrez Terrazas - vuelve a recordar, **el carácter contrapuesto de las diferentes ideas vertidas en este texto:**

**1.- Aspecto “auto” de la libido**

**2.- Aspecto de la libido en relación con la identificación.** <sup>(20)</sup>

Así pues queda claro que en la teoría freudiana **la libido es una energía relacionada con la pulsión sexual**, que se desmarca definitivamente de Jung, quien seguía sosteniendo que la libido era una energía de tipo general sin sesgo sexual. Esa energía libidinal está ahí desde el principio, y por ello Freud remarca que **el Yo no está ahí desde el principio**, sino que **DEBE SER DESARROLLADO**. Sin embargo **las pulsiones autoeróticas son originarias**. <sup>(21)</sup> A partir de este punto conecta con **la teoría de la Libido**, aunque reconoce la dificultad de la comprensión de conceptos como **“libido del Yo”** y **“energía de las pulsiones del Yo”**, pero avanza que es importante señalar que **la libido del Yo y la Libido Objetal** están relacionadas con **los procesos que se producen en el neurótico y en el psicótico**. Apunta que fue el estudio de las neurosis de transferencia le llevaron a la división entre **pulsiones del yo y pulsiones sexuales**.

En varias ocasiones Freud reitera en el texto que la **consideración de la Libido como una posible “emanación”, un “producto diferencial” de la energía general de la psique** que propugna Jung tiene poco recorrido, y apuesta por la hipótesis de la existencia de ambas pulsiones. <sup>(22)</sup> En el texto *“Más allá del principio del Placer”* (1920) volverá a mantener Freud el dualismo pulsional, aunque le da un giro notable. Sobre esta cuestión la Dra. Ortiz de Zárate sugiere que el precisamente en el texto de 1920, Freud desarrollará algunas cuestiones relacionadas con la pulsión, concretamente que ésta **será concebida como energía libre, no ligada a representación y sin objeto**. Ya no puede hablarse de biología, puesto que **la pulsión de vida correspondería a las formas de la libido, en las que se juega toda la estructura y la evolución psíquica del individuo**.

---

<sup>20</sup> La profesora Ortiz de Zárate comenta que parece que tal vez no exista tal contradicción puesto que la libido está ligada a las representaciones, al ser una energía que inviste el propio cuerpo, bien como imagen bien como el cuerpo del otro que podemos llegar a desear. También sugiere que la satisfacción narcisista es más primitiva y elemental, pudiendo consistir en un prerequisite de la segunda. En ese sentido señala que es preciso que se haya constituido el Yo, para que pueda desear un objeto, además de que ha de haber un sujeto que ha debido fundarse en el Inconsciente, incluyendo a un tercero que pueda sostener el deseo sexual.

<sup>21</sup> Freud, S. *Zur Einführung des Narzissmus*” (1914). Página 44

<sup>22</sup> Freud, S. *Zur Einführung des Narzissmus*” (1914). Página 46

Con respecto a la referencia que hace Freud a la vida erótica, considera a ésta como - otro elemento de investigación del narcisismo. Señala que la **elección de objeto que hacen niños y adolescentes tiene como referencia sus primeros objetos sexuales**, aquellos de los que obtuvo **sus primeras experiencias de satisfacción**:

*“Las primeras satisfacciones sexuales autoeróticas, se experimentan por la unificación con las funciones vitales de auto- conservación. Las pulsiones sexuales se apoyan, en un principio, en la satisfacción de las pulsiones del yo, y posteriormente se hacen independientes de estas últimas. Se puede ver ese apoyo, en que las personas que han ejercido la protección de los niños a través de la alimentación y el cuidado, se convierten en el primer objeto sexual; por lo tanto, sería en primer lugar la madre o su sustituto”.<sup>(23)</sup>*

Estamos llegando a un punto particularmente interesante, para el trabajo de investigación que nos ocupa. Es la cuestión del **“apoyo”, del vínculo primitivo y esencial, por el cual el ser humano se constituye**. A partir de este concepto, se derivan importantes ramas teóricas, que también vamos a ver en este trabajo. Lo vamos a ver en teorías psicoanalíticas posteriores (Klein y Winnicott, por ejemplo), y también en las teorías del Apego. Junto a la **elección de objeto de tipo anaclítico o de “apego”**, también descubre Freud que hay una elección de objeto según el **tipo narcisista**:

*“Junto a este tipo y a esa fuente de elección de objeto, al que podemos llamar de **TIPO DE APOYO O ANACLÍTICO** <sup>(24)</sup>, la investigación psicoanalítica nos ha mostrado un segundo tipo, que no esperábamos encontrar. Hemos descubierto, especialmente en personas cuyo desarrollo libidinal experimenta alguna perturbación, como perversos y homosexuales, que estas personas no escogen su posterior objeto de amor conforme a la imagen de la madre, sino conforme a su propia imagen personal. Se buscan de forma notoria a ellos mismos como objeto amoroso, muestran el denominado tipo narcisista de elección de objeto. En esta observación se conoce el poderoso motivo, por el cual nos ha sido necesaria la hipótesis del narcisismo” <sup>(25)</sup>.*

Aclara que no se trata de dividir a los individuos en dos grupos, según realicen su elección de objeto conforme al tipo de apoyo o al tipo narcisista, sino que **el individuo tiene abiertos ante sí dos caminos distintos para la elección de objeto**, y puede elegir entre ambos.

---

<sup>23</sup> Freud, S. *Zur Einführung des Narzissmus*” (1914). Página 53-54

<sup>24</sup> El término que emplea Freud en alemán es “*Anhelung*”: Literalmente este término se traduce por “apoyo”, “sostén”, y también el verbo “*anhelen (sich)*”, significa “apoyarse en”. En la literatura analítica se emplea el término “**anaclítico**”. Este término, que no tiene traducción en castellano, ni tampoco procede del alemán como ya hemos visto, es una traducción de este término del alemán al inglés. En N.T. del texto de Biblioteca Nueva, traducido por Ballesteros (pág. 2025, dicho término aparece en alemán, y hace alusión a que el término anaclítico procede de la traducción inglesa, que también significa apoyo. Comenta el traductor que: “*Se refiere a las pulsiones sexuales*” que se apoyan en las pulsiones del yo”.

<sup>25</sup> Freud, S. *Zur Einführung des Narzissmus*” (1914). Página 53- 54

Así pues el individuo tiene en su origen dos objetos sexuales: a sí mismo y a la mujer que le cuida. Por ello comenta que el narcisismo primario de cada individuo puede quedar de manifiesto en la elección predominante de objeto. <sup>(26)</sup> Sostiene que la elección de objeto está relacionada con **cada tipo libidinal**, y según el tipo de elección, propone los siguientes caminos de la elección de objeto <sup>(27)</sup> **según el tipo narcisista y el tipo anaclítico**.

El narcisismo propio de la edad infantil, es otro elemento de observación, y es la actitud afectuosa de los padres hacia los hijos, en la que puede vislumbrarse el antiguo narcisismo, porque este afecto de los padres está cargado de esa sobreestimación, con la cual invisten al hijo, por ello existe una fuerte tendencia a **atribuir a los niños todas las perfecciones**. <sup>(28)</sup>

Con esta observación Freud postula que esta característica del narcisismo infantil, que **hace que el niño sea el centro de atención de los padres, se instaura en el psiquismo del niño por “inoculación” de los propios padres** <sup>(29)</sup>. Precisamente Freud se refiere a ello cuando comenta que hay que librar al niño de las dificultades de la vida:

*“Las normas de la naturaleza no tienen que contar para el niño: His Majesty the Baby, al que deseamos llegar nosotros algún día, tiene que colmar el sueño no realizado de los padres: llegar a ser un héroe o un hombre importante, o bien llegar a ser princesa por matrimonio, para compensación de la madre”.* <sup>(30)</sup>

Comenta que el amor de los padres tiene correlato en el narcisismo infantil de éstos, <sup>(31)</sup> y sostiene que **no es otra cosa que su narcisismo renacido, que se manifiesta en el hijo como muestra de la antigua criatura que fueron, a partir de su transformación en objeto de amor**. <sup>(32)</sup>

En otra parte del texto menciona el **narcisismo primitivo infantil y sus avatares**. Al referirse al Complejo de Castración se desmarca de Adler, y de las teorías de la protesta

---

<sup>26</sup> Freud, S. *Zur Einführung des Narzissmus*” (1914). Página 54

<sup>27</sup> Ibid. Página 56

<sup>28</sup> Ibid. Página 57

<sup>29</sup> Según las palabras del Profesor Gutiérrez- Terrazas.

<sup>30</sup> Freud, S. *Zur Einführung des Narzissmus*” (1914). Página 57

<sup>31</sup> Freud, S. *Zur Einführung des Narzissmus*” (1914). Página 57 y 58.

<sup>32</sup> Este tema lo abordarán en su texto “Escenarios narcisistas de la parentalidad”, Juan Manzano y Francisco Palacios.



masculina (<sup>33</sup>), y toca un aspecto característico del carácter infantil: **la megalomanía**. A partir de ésta analiza cómo queda **la libido del Yo después de haberse “gastado” en el investimento del objeto**, y se pregunta si se ha agotado del todo, y si quedan restos. Argumenta que si observamos al adulto normal, sólo podemos ver la megalomanía y otros elementos de carácter infantil más que de una forma muy atenuada. Se pregunta entonces sobre **lo que ha sido de la libido del Yo**, y también si podemos suponer que **todo su caudal se ha gastado en los investimentos de objeto**. Para Freud, **la psicología de la represión nos indica una situación distinta**, y explica cómo **los movimientos pulsionales sucumben a la represión patológica, al entrar en conflicto con las representaciones éticas y culturales de los individuos**.

Freud enlaza con otro tema importante. Comenta que **los mismos impulsos, impresiones, experiencias y deseos que un individuo se tolera a sí mismo, son rechazados por otros de forma contundente, aún antes de llegar a la conciencia**. Observando este proceso apunta que, podríamos decir que el sujeto **ha construido un ideal con el cual compara su Yo actual**. Esa formación del ideal por parte del yo sería **la condición de la represión**. Entra a partir de este momento en el asunto del **YO IDEAL, IDEAL DEL YO Y NARCISISMO**, puesto que Freud sostiene que **el amor a sí mismo se dirige al amor que éste disfrutaba en la infancia**. Así pues **el narcisismo aparece desplazado sobre este nuevo Yo ideal, que también está colmado de perfecciones, como el que tenía en la infancia**. Freud sostiene que el individuo no ha renunciado **a la satisfacción de la que un día gozó, ni quiere prescindir de la perfección narcisista de su niñez**. Todo esto es lo que quiere recuperar en la forma del Yo ideal, que proyecta ante el **lo perdido en su infancia, en la que EL MISMO ERA SU PROPIO IDEAL**". (<sup>34</sup>) (<sup>35</sup>)

---

<sup>33</sup> Freud no sólo se encuentra en una fuerte confrontación con Jung, sino que también empieza a tener serias discrepancias con Adler, sobre todo por la Teoría pulsional con el primero y con el segundo por el asunto de la protesta masculina. Freud no sólo se encuentra en una fuerte confrontación con Jung, sino que también empieza a tener serias discrepancias con Adler, sobre todo por la Teoría pulsional con el primero, y con el segundo por el asunto de la protesta masculina. En nota a pie de página nº 59 (final)-60, aparece este comentario: "Freud escribe en una carta a Edoardo Weiss, a quien agradece la alusión del 30 de Septiembre de 1926: "Me pone en un aprieto su pregunta en lo tocante a mi comentario en la introducción al narcisismo, en relación con que si hay neurosis en las cuales el complejo de castración no juega ningún papel. No sé muy bien en qué pensaba entonces. Hoy no sabría, sin embargo, mencionar ninguna neurosis en la cual ese complejo fuera encontrado, y no hubiera, en todo caso, puesto por escrito esa frase. Pero nosotros no hemos profundizado totalmente en ese campo, y no podemos inclinarnos hacia ningún lado todavía" "Freud. Edición alemana", 1979, pág. 70. Se encuentran otros comentarios críticos a las concepciones de Adler sobre la protesta masculina en "Historia del Movimiento Psicoanalítico" (1014), y más ampliamente en "Pegan a un niño" (1919). Studienausgabe, Cáp. 7. pag. 251-3"

<sup>34</sup> Nota a pie de la página 61 del texto en original: "En un trabajo anterior a 1924, en ese punto se mencionaba: "Es sólo la sustitución"

<sup>35</sup> Freud, S. Zur Einführung des Narzissmus" (1914). Página 60- 61

Crea una importante diferenciación entre **la sublimación y la formación de un ideal**, comentando que **la sublimación es un proceso que se relaciona con la libido de objeto**. Consiste en que **la pulsión inviste otro tipo de satisfacciones alejadas del fin sexual inicial**. En este caso **no se modifica la naturaleza del objeto, que es elevado psíquicamente**. Por otra parte **la idealización se produce en el terreno de la libido del Yo, pero también en el campo de la libido del objeto**. La sublimación está relacionada con la pulsión por un lado, y por otro con **algo que sucede con la idealización, y también con lo que le sucede con el objeto**. Pero al mismo tiempo **ambos procesos son conceptualmente diferentes**.

Freud señala que el hecho de **cambiar el narcisismo por el Yo Ideal, no quiere decir que haya conseguido la sublimación de las pulsiones libidinosas**. Sostiene que **la sublimación es un proceso diferente, pero cuya organización puede ser estimulada por el ideal, y es independiente de cualquier estímulo**. Añade que **las mayores diferencias entre la formación del Yo ideal y la sublimación de sus primitivas pulsiones libidinales se dan en el neurótico**. Freud también señala en relación con esa diferencia que se da en la neurosis entre el proceso que se sigue en la construcción del Ideal y en la sublimación, en la que **la construcción del Ideal eleva las exigencias del Yo, y de ella se beneficia la represión**. Sin embargo la sublimación representa una **salida a esas exigencias sin tener que llegar a la represión**. <sup>(36)</sup>

Del Yo Ideal se desprende otra instancia psíquica, que puede **velar por su satisfacción narcisista**. Para conseguir este fin, esa instancia tiene que **vigilar el Yo actual (inmaduro), y compararle con el ideal**. <sup>(37)</sup> El conocimiento de esta instancia, le lleva a comprobar algunas de las sintomatologías de la paranoia, **“el delirio de autoreferencia”, que representa una voz que les habla desde fuera, en tercera persona**. Esta queja está justificada, según Freud, y afirma que **tiene un poder que observa todas las intenciones del sujeto y forma parte de su vida cotidiana**. <sup>(38)</sup>

---

<sup>36</sup> Sugiere la profesora Ortiz de Zárate, que es en los neuróticos donde podemos encontrar las diferencias más importantes que hay entre el potencial de desarrollo del Yo Ideal y su grado de sublimación de las primitivas pulsiones libidinosas.

<sup>37</sup> Nota a pie de página 62 (texto original).- *“La posibilidad de una conexión entre la sublimación y la transformación del objeto sexual en la libido narcisista, es debatida por Freud ampliamente, al comienzo del capítulo III del “Yo y el Ello” (1923). Página 297-8. Freud desarrolló posteriormente una combinación de esa instancia y el yo Ideal, el Super Yo, en el capítulo XI de la “Metapsicología” (1921). Studienausgabe, capítulo 9, página 12, y en el capítulo II del “Yo y el Ello”, final de la página 288”*

<sup>38</sup> Freud, S. Zur Einführung des Narzissmus” (1914). Página 62

Otra línea de investigación sobre ésta **“instancia”** (aún Freud no le ha puesto el nombre de Superyo), aborda una **cuestión clave para el tema de esta tesis**, y se refiere a la **intervención del adulto en su formación**. Considera que la **construcción del Yo Ideal proviene de la influencia que hacen los padres a los hijos, al ejercer la crítica con ellos**. Esta influencia se extiende a educadores, profesores y otras personas del entorno. <sup>(39)</sup> Como puede verse se trata de una **cuestión clave en lo referente a la relación adulto- niño**, en el sentido de que **todo lo que hay en el adulto viene de otros cuando fue niño. El adulto por tanto, interviene en la formación del psiquismo**.

La composición del Yo Ideal es otro de los asuntos, de los que se ocupa Freud aquí. **En la formación del Yo ideal narcisista intervienen grandes magnitudes de libido, principalmente homosexual, encontrando satisfacción en la conservación del mismo**. En principio la **institución de la conciencia moral, que encarnó los consejos y las críticas de los padres**, sigue un proceso similar al que interviene en la **formación de la tendencia a la represión, proveniente de una prohibición inicial o un obstáculo exterior**. Tomando otro punto de vista, **los procesos patológicos, tales como las voces, se pone de manifiesto la enfermedad, que reproduce el desarrollo de la conciencia moral de forma regresiva**.

Freud insiste en ahondar en el **origen primitivo de esa conciencia moral, esto es, los padres, y cómo se reproduce regresivamente en los casos de paranoia y otros trastornos**. <sup>(40)</sup> Además de conciencia moral dicha **instancia, tiene otra misión**, y es la de explicar la **función autocrítica de la conciencia**, a través de **las lamentaciones de los paranoicos**. Sostiene que la queja de la paranoia se sustenta sobre la autoobservación, y la acción psíquica que ejerce la función de la conciencia moral se ha puesto al servicio de la introspección que produce **“el material filosófico” para los pensamientos que se generan en estos casos**. Según Freud, esto está relacionado con la construcción del **“sistema simbólico especulativo”, característico de la paranoia**. <sup>(41)</sup> <sup>(42)</sup>

---

<sup>39</sup> Ibid. Página 62-63

<sup>40</sup> Véase el caso Schreber en el que se podrá apreciar un ejemplo de este caso.

<sup>41</sup> Nota en Pág. 63 texto en versión original: *“Sólo agregó como suposición, que la formación y fortalecimiento de esa instancia auto observadora, y también la génesis tardía de los recuerdos (subjetivos), podría comprenderse por los procesos temporales no validados por los acontecimientos inconscientes” (Otras aclaraciones a este punto, es facilitado en el trabajo “El inconsciente” (19915), pag. 145-6 y a l final de la página 147”*.

<sup>42</sup> Freud, S. Zur Einführung des Narzissmus” (1914). Página 63

La misión de la autoobservación puede apreciarse también **en los sueños y en la censura, que opera en la producción onírica**. Hasta ahora, se había pensado que la censura era una parte de las tendencias represoras dominantes en el Yo, orientada hacia las ideas del sueño, pero Freud nos invita a **profundizar en el estudio de la autoestimación en el individuo normal y en el neurótico**, que se muestra como una expresión de la magnitud del Yo. Afirma que lo que se consigue a través de la experiencia potencia el primitivo sentimiento de **omnipotencia y ayuda a incrementar la autoestimación**, y sostiene que la diferenciación entre las pulsiones sexuales y las pulsiones del yo indica **la dependencia de la autoestimación con respecto a la libido narcisista**.<sup>(43)</sup> Para realizar esta afirmación, Freud se apoya en dos hechos fundamentales:

- **Que el sentimiento de autoestimación se eleva en las parafrenias y disminuye en las neurosis de transferencia.**
- **Que la autoestimación se reduce en la vida amorosa, especialmente en el desamor, mientras que la misma aumenta cuando se es amado.**

Siguiendo con la cuestión de la autoestimación, vemos la diferencia que hace Freud en cómo aparece ese sentimiento en individuos normales y en el neurótico. Analiza cómo **disminuye la autoestimación en la vida amorosa, a la hora de investir el objeto**. Señala cómo el que ama ha perdido una parte de su narcisismo, y la compensa sólo cuando es amado. De este modo **la autoestimación parece constituir un componente narcisista de la vida amorosa**. También observa esa **disminución de la autoestimación en otras situaciones**, como tener algún defecto físico o psíquico, pero observa que hay algunos casos en los que, sin carecer de ninguna de estas cualidades, se aprecia un menoscabo de la autoestima.<sup>(44)</sup>

Freud relaciona la autoestimación con la teoría de la libido. Postula que las relaciones de la autoestimación con el erotismo y con los correspondientes investimentos libidinales de objeto, pueden diferenciarse en función de si **los investimentos amorosos son egosintónicos, o por el contrario han experimentado una represión**: En el primer caso **el amor disminuye la autoestimación**, disminución que se equilibra **cuando el amor es correspondido**. Cuando no lo es, el investimento amoroso es percibido como **una importante disminución del Yo por causa**

---

<sup>43</sup> Ibid 64- 65.

<sup>44</sup> Sobre esta cuestión Freud agrega: “*La fuente principal de este sentimiento, es el empobrecimiento del Yo, resultante de un extraordinario engrandecimiento, sustrayendo al Yo los investimentos libidinales, por lo que se produce el menoscabo del Yo por las tendencias sexuales no sometidas a control ninguno*” En Freud, S. Zur Einführung des Narzissmus” (1914). Página 65

de la represión, que hace imposible la satisfacción del amor, y sólo puede recomponerse a través de la retracción de la libido de los objetos. <sup>(45)</sup> Hay una vuelta de la libido del objeto al Yo, y se produce una transformación en narcisismo, por la que el sujeto de algún modo, vuelve a recuperar de nuevo un amor correspondiente a un estado primitivo en el cual no había diferenciación entre libido y objeto.

Freud llega a una serie de conclusiones, a partir de las diferentes expresiones del narcisismo que ha desarrollado en el texto: <sup>(46)</sup>

- Según avanza el desarrollo del Yo, se aleja el narcisismo primario, pero al mismo tiempo se genera una fuerte tendencia a recuperarlo de nuevo. Este alejamiento se produce por el desplazamiento de la libido hacia un Yo ideal impuesto desde el exterior, obteniendo la satisfacción a través del cumplimiento de ese ideal.
- Por otra parte el Yo ha investido libidinalmente al objeto, empobreciéndose a favor de dichas cargas libidinales, del mismo modo que el Yo Ideal, y se enriquece de nuevo por medio de las satisfacciones logradas en los objetos y por el cumplimiento del ideal.
- En la autoestimación hay varias partes: Una de ellas es primaria, puesto que es el residuo del narcisismo infantil. Otra procede de la omnipotencia, apuntalada por la experiencia, especialmente por la realización del ideal, y la tercera procede de la satisfacción de la libido objetual.
- El yo ideal consigue la satisfacción de la libido en los objetos, no sin antes superar condiciones muy difíciles, puesto que una parte de la libido ha sido rechazada como incompatible por una instancia censora. También señala que, donde ese ideal no se ha desarrollado, entra a formar parte de la personalidad una tendencia sexual que se configura como perversión, en la que las tendencias sexuales quieren reconstruir la satisfacción siendo su propio ideal, tal como ocurrió en la infancia. <sup>(47)</sup>
- El enamoramiento consiste en que la libido del Yo se desborda sobre el objeto. Freud sostiene que tiene el poder de elevar el objeto sexual al ideal. En este caso la libido está en el origen de la satisfacción de las tendencias amorosas infantiles. <sup>(48)</sup>.
- El ideal sexual puede acudir en ayuda del Yo Ideal, puesto que la satisfacción narcisista puede tropezar con obstáculos reales, circunstancia que puede ser aprovechada por el ideal sexual como sustituto para la satisfacción. <sup>(49)</sup>

---

<sup>45</sup> Ibid. Página 66.

<sup>46</sup> Freud, S. Zur Einführung des Narzissmus” (1914). Página 66- 67

<sup>47</sup> Ibid. 67

<sup>48</sup> En ese sentido Freud afirma que “*todo lo que la satisfacción amorosa alcanza, es idealizado*”. Ibid página 67

<sup>49</sup> Freud comenta lo siguiente: “*Se ama entonces según el tipo de elección de objeto narcisista, aquello que fue y se ha perdido, o aquellos méritos que no se tienen en realidad*” “En Freud, S. Zur Einführung des Narzissmus” (1914).  
Página 67

- En relación con el Ideal del Yo, Freud señala que se abre **un camino que nos ayudará a comprender la psicología de las masas**, y también **el ideal de una familia, de una clase, o de una nación**. Postula que además de **la libido narcisista**, hay una gran cantidad de **libido homosexual, que ha retornado al yo por estas vías**. Cuando no se cumple el ideal, **queda libre la libido homosexual que se transforma en una especie de “consciencia de la culpa (miedo social)”**, que en **tuvo como origen el miedo al castigo de los padres, o más exactamente a perder su amor**. **El lugar de los padres es sustituido posteriormente por otras personas.** <sup>(50)</sup>

En este texto podemos ver aportaciones fundamentales de Freud en cuanto a la formación del Yo y el Superyo, y en relación con la teoría de las pulsiones, en cuanto que sus concepciones sobre **el narcisismo intervienen en la formación del Yo, y preparan el camino para la segunda tópica**. Con respecto al origen del Superyo, Freud sostiene que **el narcisismo paterno se inserta en el sujeto, y se produce una internalización de las “voces” procedentes de los padres y de otras personas significativas**.

---

<sup>50</sup> Ibid. Página 68

### 1.3.- EL NARCISISMO DESPUÉS DE FREUD.

En los textos revisados, especialmente en los de A. Green y de O. Kernberg, se hace una referencia histórica a la evolución del concepto de Narcisismo a partir de Freud. A. Green <sup>(51)</sup> apunta que corrió un doble destino:

En el continente europeo destaca Melanie Klein se centró en **las teorías pulsionales provenientes de la segunda tópica freudiana**, pero no incorporó el tema del narcisismo. Señala Green que tal vez fue la única que tomó en serio el asunto de la pulsión de muerte, aunque le dio un contenido diferente. Klein, en opinión de Green, defiende simultáneamente la hipótesis del instinto de muerte, y las **relaciones de objeto** <sup>(52)</sup>. **No hay estadio anobjetal en su teoría, y prescinde del narcisismo.**

Sus seguidores tampoco se ocuparon del narcisismo, pues de hecho Bion no habla de él, pero H. Rosenfeld trató de integrarlo en las concepciones kleinianas, <sup>(53)</sup> **y reintroduce este concepto, subordinándolo a la pulsión de muerte** <sup>(54)</sup>. Sin embargo no cuestiona las tesis según las cuales **las relaciones de objeto están presentes desde el principio**. Por otra parte Otto Kernberg <sup>(55)</sup> señala que el enfoque kleiniano está basado en la teoría de las relaciones objetales, que a su vez tiene su origen en la descripción de K. Abraham sobre las resistencias narcisistas en la transferencia (1919), en los estudios de Joan Rivière sobre la reacción terapéutica negativa (1936) <sup>(56)</sup>, y en propio estudio de Klein sobre envidia y gratitud.

---

<sup>51</sup> A. Green “*Narcisismo de Vida Narcisismo de Muerte*”, 1983. Amorrortu Editores, Buenos Aires (Argentina), 1999)

<sup>52</sup> Concepto heredado de Abraham, pero modificado

<sup>53</sup> Green manifiesta que ni Meltzer, ni Bion, ni Winnicott, que partieron de Klein, incorporaron este aspecto en su teoría.

<sup>54</sup> Hace referencia al texto “*A clinical approach to the psychoanalytic theory of life and death instincts: an investigation into the aggressive aspects of narcissism*” H. Rosenfeld. En A. Green “*Narcisismo de Vida Narcisismo de Muerte*”, 1983. Amorrortu Editores, Buenos Aires (Argentina), 1999, página 38.

<sup>55</sup> Kernberg, O. “*Enfoques psicoanalíticos contemporáneos sobre el narcisismo*” (del libro “*Trastornos graves de la personalidad*” (1984) Ed. Manual Moderno, México 1987).

<sup>56</sup> Diccionario de Psicoanálisis (Laplanche y Pontalís).- *Fenómeno observado en algunas curas psicoanalíticas y que constituye un tipo de resistencia a la curación singularmente difícil de vencer: cada vez que cabría esperar, del progreso del análisis, una mejoría, tiene lugar una agravación, como si ciertos individuos prefirieran el sufrimiento a un sentimiento de culpabilidad inconsciente inherente a ciertas estructuras masoquistas”.*

Los autores que trabajaron en el continente americano, enfocaron el tema de forma - diferente a los europeos. Fueron importantes las aportaciones de Hartmann, aunque fue Kohut quien le dio más relevancia en particular con su obra *“El análisis del Self”*. Hartman verá en el narcisismo **el origen del si mismo y el soporte de la identidad**. Este autor creó escuela, aunque también resistencias en otros psicoanalistas, entre ellos Kernberg, que opina que éste **se alinea del lado de los que reconducen el narcisismo a los destinos de las pulsiones pregenitales**. Green reivindica que, si bien Kohut parece el autor que consiguió la resurrección del narcisismo, Bela Grunberger en Francia se anticipó a sus teorías, puesto que concibe al narcisismo como **una entidad diferenciada**, y habla de una **“instancia autónoma”** (**“Le narcissisme”**), oponiéndolo a las pulsiones.

Kohut plantea una metapsicología completamente diferente en relación con los trastornos narcisistas de la personalidad. De ella se derivan enfoques clínicos y procedimientos terapéuticos muy distintos a los existentes. <sup>(57)</sup> La concepción de Kohut acerca de este tipo de pacientes, es que pertenecen a un grupo, cuya psicopatología está situada **entre las psicosis y los trastornos límite por un lado, y las psiconeurosis y los trastornos más leves del carácter por otro**. Por ello, el diagnóstico de la personalidad narcisista en la situación psicoanalítica, se efectúa **por el reconocimiento de dos tipos de transferencia: la idealización y el reflejo. La transferencia de idealización muestra la activación terapéutica de una imagen paternal idealizada y deriva de un “auto objeto” rudimentario, arcaico.**

#### **1.3.1.- El narcisismo en la actualidad:**

Según Green, los debates sobre el narcisismo en la actualidad giran en torno a un problema que en su opinión no está bien planteado, pues afirma **el narcisismo está “en el corazón del conflicto”, en lo tocante a estructuras y transferencias narcisistas**, aunque no pueden interpretarse como **aisladas de las relaciones de objeto y la problemática general de los nexos del Yo con la libido erótica y destructiva**. Según este autor, **la presencia del narcisismo en ciertos cuadros clínicos**, permite suponer que **en aparato psíquico existe una instancia suficientemente fuerte como para reunir en torno a ella investiduras de índole idéntica, que tienen unas características determinadas por las cuales se distingue**. Esto no quiere decir que las estructuras narcisistas se desarrollen de forma independiente, **sino que**

---

<sup>57</sup> O. Kernberg, en la pág. 162 del texto *“Enfoques psicoanalíticos contemporáneos sobre el narcisismo”* (del libro *“Trastornos graves de la personalidad”* (1984) Ed. Manual Moderno, México 1987), cita a las obras de Kohut *“The Analysis of the Self”*, 1971, y *“The Restoration of the Self”*, 1977.



han de determinarse los ejes que organizan las estructuras de determinadas formaciones clínicas.

A. Green aporta al tema del narcisismo el concepto de narcisismo de muerte, <sup>(58)</sup> aspecto entroncado con el desarrollo teórico de Freud en su texto *“Más allá del Principio del Placer”*, aunque como ya se ha mencionado en varias ocasiones, el texto *“Introducción al Narcisismo”* es una obra de transición, que prepara en cierto modo la segunda tópica. <sup>(59)</sup> A partir de 1966 Green estudiará el narcisismo y la patología fronteriza, postulando **un narcisismo positivo, unificador, que procura alcanzar la cohesión yóica, la unidad, y al mismo tiempo es unificador de las pulsiones destructivas, el cual tiende a reducir a cero la investidura yóica y que en la clínica se manifiesta por el vacío psíquico y la desinvestidura del Yo.** Considera necesario descubrir **la articulación entre el narcisismo y la pulsión de muerte**, ya que observa que Freud no llegó a ocuparse de esto, y por ello se propone investigar lo que denomina como *“narcisismo negativo.”* <sup>(60)</sup>

Considera que en el narcisismo el objeto (real o fantasmático) entra en conflicto con el Yo, **cuya sexualización tiene por consecuencia transformar el deseo hacia el objeto en deseo hacia el Yo.** Green lo llama *“el deseo de lo Uno”*, porque se borra la huella del deseo del Otro. Ese deseo ha cambiado de objeto, pasando el Yo a ser su propio objeto de deseo. Describe la evolución de esa realización del deseo, empezando por las primeras experiencias en las cuales **la falta de objeto se repara por la realización alucinatoria del deseo.** Este modelo se enriquecerá con posteriores frustraciones, y **permite al niño recrear el objeto pecho**, como decía Winnicott. En esa etapa la identificación primaria se denomina como narcisista, porque **el yo se fusiona con un objeto que no va más allá de una emanación de si mismo**, dado que **aún no conoce la alteridad.** Como no reconoce esa alteridad, **el Yo sufre continuas “desmentidas” sobre lo que es el objeto**, y esto acarrea **numerosas decepciones sobre lo que ha de esperarse de él.**

Apunta Green que el contacto con el objeto estimula el sentimiento de descentramiento, ya sea en el orden de la separación espacial o de la “diacronía temporal”. Sólo podrá buscar la sintonía del Yo a partir de **su investidura por sus propias pulsiones**; es lo

---

<sup>58</sup> Green, A. “Narcisismo de vida, narcisismo de muerte”, 1983.

<sup>59</sup> Andrée Green estudió con Lacan en la Sociedad Psicoanalítica de París, pero posteriormente se vinculó a psicoanalistas ingleses como Winnicott, Rosenfeld y H. Segal, ya que lo lacaniano le parecía muy abstracto, y no había lugar para la consideración de los afectos

<sup>60</sup> Green, A. “Narcisismo de vida, narcisismo de muerte”, 1983. Página 13

que denomina como **“narcisismo positivo”, efecto de la neutralización del objeto.** <sup>(61)</sup> Esta es una manera de **que el yo consiga una independencia del objeto**, aunque ésta no deja de ser precaria porque **el Yo nunca podrá reemplazar al objeto del todo**. Comenta que esto lleva a que **las investiduras del Yo se enriquezcan con otra investidura volcada sobre un objeto totalmente idealizado, con el que se fusionará del mismo modo en el que lo hacía con el objeto primario.**

Sin embargo, según Green, la clínica muestra que los logros de este **“narcisismo de vida”** no son suficientes, cuando **la vivencia del descentramiento es insoportable**. Al no ser ya posible **unirse y confundirse con un objeto idealizado**, se inicia una búsqueda, no ya de la unidad, sino de **“la nada”**, es decir, de **un rebajamiento de las tensiones hasta el nivel cero, que es la aproximación de la muerte psíquica.** <sup>(62)</sup> Afirma que nos encontramos aquí con la muerte, liberación de todo deseo, y le surge la pregunta de si esto se deberá a que **la muerte psíquica camufla el deseo de que muera el objeto**. Según sus postulados, a dicho objeto ya se le dio muerte al comienzo de ese proceso que es preciso atribuir al **“NARCISISMO DE MUERTE”**. En ese momento **la actividad psíquica esta gobernada por la realización alucinatoria negativa del deseo**. No es el displacer, sino es **“lo neutro” lo que reemplaza al placer**. Green denomina este proceso como una **“afánisis”** o desaparición del deseo sexual <sup>(63)</sup>. Sería una especie de **“anorexia de vivir.”**

El autor afirma que este es el verdadero sentido de lo que Freud postulaba en *“Más allá del principio del placer”*, en el sentido que en la vuelta la materia inanimada es más fuerte de lo que se cree, porque esa petrificación del Yo apunta a la anestesia y a la inercia en la muerte psíquica. En esa dirección apunta Green cuando habla del narcisismo de muerte. <sup>(64)</sup> Recuerda los conceptos de “Principio de constancia”, “Principio de Inercia”, y el estado de nirvana. A partir de ese texto Freud parece desinteresarse del narcisismo en aras de la última teoría de las pulsiones, en especial la pulsión de muerte, que según Green pudo concebir como “una aspiración a un estado de inexcitabilidad total”. Añade que, sin embargo, después Freud rectificó esa idea en parte.

---

<sup>61</sup> Green, A. “Narcisismo de vida, narcisismo de muerte”, 1983. Página 23.

<sup>62</sup> Ibíd. Página 23

<sup>63</sup> Según el Diccionario del Psicoanálisis de Laplanche y Pontalis, este término fue introducido por E. Jones, quien postulaba que la afánisis sería en ambos sexos objeto de un miedo aún más fundamental que el miedo a la castración.

<sup>64</sup> Green, A. “Narcisismo de vida, narcisismo de muerte”, 1983. Página 24.

Green afirma que Freud se resistió a nombrar la pulsión de muerte como tal, puesto que **Eros y la pulsión de destrucción no forman un par de términos equivalentes**. Apunta sobre el particular que, dado que **la compulsión de repetición es una forma en la que actúa toda pulsión**, se podría decir que **algo de la esencia de la pulsión de muerte ha pasado al Eros, captándola en su provecho**. Green apunta también que Freud sostenía **que ambas pulsiones pueden trabajar conjugadas o en contraposición**, lo que parece una contradicción. Señala que **la interiorización de dicha contradicción**, llevaría a redescubrir en la pulsión del Eros una dualidad: **El Eros del amor a sí mismo y el amor de objeto**, por un lado, y **la conservación de sí y conservación de la especie**, por el otro. <sup>(65)</sup>

En el apartado titulado *“El Ave Fénix, Narciso y la muerte”* Green comenta algunos aspectos relacionados con el texto de Freud *“Introducción al narcisismo”*, y comenta que a pesar de que parece haber abandonado del tema del narcisismo, Freud dejó suficientes pistas como para que los autores posteriores pudieran retomar la reflexión sobre ello. Afirma que habría que entender **EL NARCISISMO PRIMARIO como UNA ESTRUCTURA**, a diferencia de otros autores para los cuales **el narcisismo es un estado**. Y aún más, **sólo hablan de narcisismo de vida**, sin decir nada con respecto al **narcisismo de muerte**, que está presente bajo la forma de **la abolición de las tensiones hasta el nivel cero**. Finalmente señala que **podemos encontrar en la metapsicología freudiana, muestras del trabajo de la pulsión de muerte en ciertos aspectos de la vida psíquica: las pulsiones de meta inhibida, la sublimación, la identificación, la función del ideal**.

### **1.3.2.- Las nuevas concepciones del narcisismo aplicados a la clínica. Otto Kernberg.-**

Otto Kernberg <sup>(66)</sup>, anuncia diferencias con el punto de vista tradicional del psicoanálisis sobre el tema del narcisismo normal y patológico, que emana del texto de 1914, según el cual existe inicialmente una libido narcisista y otro objetal. También considera que ha de reflexionarse sobre estos temas: **motivación, desarrollo temprano y papel de las relaciones objetales**. Kernberg postula que el estudio del narcisismo está vinculado estrechamente con **las vicisitudes de la libido, la agresión y las relaciones objetales**.

---

<sup>65</sup> Ibíd. Página 93.

<sup>66</sup> Otto Kernberg es uno de los teóricos psicoanalíticos más importantes, que además destaca por sus investigaciones y aplicación clínica. De origen chileno, pero afincado en EEUU, es miembro de la Asociación Psicoanalítica Americana, es hoy en día uno de los investigadores más novedosos de la patología narcisista, y también de la cuestión teórica del Narcisismo. Crítico con las posturas monolíticas que han caracterizado el “psicoanálisis oficial”, con el pragmatismo propio de los americanos, ha construido un corpus teórico sobre el narcisismo, que constituye actualmente una referencia importante para los psicoanalistas, psiquiatras y psicólogos clínicos.

Herederio de las concepciones kleinianas, y más concretamente de las desarrolladas en Estados Unidos, Kernberg pone el acento y desarrolla **el concepto del SÍ MISMO**, que según sus postulados se encuentra cercano al concepto original de Freud: El “Ich”, el Yo, el Ego. Esta instancia, según él, **permanece relacionada con el inconsciente y depende de él**, y lo concibe como **“una corriente subyacente constante, que influye en el funcionamiento psíquico”**.<sup>(67)</sup> Propone definir al **sí mismo como la suma de representaciones integradas provenientes de todas las etapas del desarrollo**, que se deriva de la función que esta estructura tiene en él. Considera que es importante diferenciar **el sí mismo normal del patológico o grandioso de las personalidades narcisistas**, así como del “sí- mismo “asociado o escindido, que opera en la **organización límite de personalidad**.

Kernberg explica que habría concebirlo como **una entidad puramente psicológica**, y hace referencia a las aportaciones de Jacobson (1971) y M. Mahler<sup>(68)</sup>. Estos autores, en su opinión, ampliaron la comprensión sobre la continuidad genética y de desarrollo que existe en una amplia gama de la psicopatología no orgánica. Comenta que ambos utilizaron un concepto estructural, como la noción de **“refusión” regresiva patológica** y la **fragmentación de las representaciones objetales y del sí mismo**, conceptos descritos por Jacobson, y que operan en el **trastorno maniaco depresivo**, y las **representaciones objetales del sí mismo no diferenciadas** que tienen lugar en las **psicosis simbióticas**, concepto que desarrolló M. Mahler.

A la vista de lo anterior, Kernberg propone que **hay un concepto del sí mismo normal, en contraste con un sí mismo grandioso patológico**, definiendo al **“sí mismo”** como **una estructura integrada, que tiene componentes afectivos y cognoscitivos**. Dicha estructura **está insertada en el Yo, pero deriva de sus antecesores**, esto es, de lo que el denomina **“subestructuras intrapsíquicas”** anteriores a la integración de la **“estructura tripartita”**.<sup>(69)</sup> Según esta idea trata de analizar los conceptos del **self, el yo, los afectos y las pulsiones**, y se ocupa especialmente de aclarar **problemas terminológicos entre el “Yo” y el “Self”**. Parece que existe una cierta confusión entre ambos, por lo que en ocasiones se emplean

---

<sup>67</sup> Kernberg, O.F., “Enfoques psicoanalíticos contemporáneos sobre el narcisismo”. En “Trastornos graves de la personalidad” (1984), página 169. Ed. Manual Moderno, México (1987)

<sup>68</sup> Referencia al texto “De la simbiosis Humana y las vicisitudes de la individuación”, Mahler y Furor, 1968) (“El nacimiento psicológico del infante humano”, Mahler y colaboradores, 1975).

<sup>69</sup> Kernberg, O.F., “Enfoques psicoanalíticos contemporáneos sobre el narcisismo”. En “Trastornos graves de la personalidad” (1984), página 171.

indistintamente. Señala que Freud empleó el término alemán **“Ich”**, para designar el **Yo como una estructura mental y una instancia psíquica**, y también lo utiliza para designar **el self más personal, subjetivo y experiencial**. <sup>(70)</sup>

Kernberg comenta el cambio que hizo Freud, desde **el MODELO TÓPICO al MODELO ESTRUCTURAL**, que según él llevó a Freud a **examinar las raíces del Yo en el Ello como un “precipitado” del Ello, y a continuar con la idea de que el Yo era dependiente del aparato de la percepción y conciencia**. Según este modelo **el Yo se transformó en un aparato para regular y adaptar la realidad**, que al mismo tiempo desempeñaba funciones defensivas y de compromiso para abordar **los conflictos entre el Ello, el Superyó y la realidad externa**. Esta perspectiva estructural de Freud, en su opinión, fue la causa de que se dejara poner tanto el acento sobre el sentimiento del **“Self”**, hacia la regulación de la autoestima dentro del Yo.

Teniendo en cuenta lo anterior, Kernberg concibe el Self como **una estructura del Yo** cuyo origen proviene de **una representación de ese Self** que se **forma primeramente en la fase simbiótica no diferenciada, en un contexto de interacciones lactante-madre bajo la influencia de experiencias gratificantes y frustrantes**. Sostiene que simultáneamente **el sistema percepción- conciencia evoluciona igualmente hacia funciones más amplias del Yo**, como el movimiento voluntario, las huellas afectivas que se insertan en la memoria y el sistema preconscious. Kernberg afirma que en la formación del self intervienen **representaciones cargadas libidinal y agresivamente**. <sup>(71)</sup>

Según lo anterior se podría decir que para Kernberg, el Self es una función y estructura del Yo que evoluciona en forma gradual desde **la integración de sus representaciones componentes de ese Self hacia una estructura que incorpora otras funciones del yo- como memoria y estructuras cognoscitivas, y lleva a las características duales implicadas en el “Ich” de Freud**”.

---

<sup>70</sup> Considera que Freud hizo un uso un tanto ambiguo del **“Ich”**, y en su opinión antes de 1923 (*“El Yo y el Ello”*), se utilizó **“Ich”** para designar la experiencia subjetiva y la autoestima. Kernberg comenta que esa característica del concepto **“Ich”** de Freud, persiste a lo largo de su trabajo, cuyo ejemplo más notable está en *“El Malestar en la Cultura”*, 1930”, y cita textualmente las palabras de Freud: *“Normalmente, no hay nada de lo que estemos más ciertos, que del sentimiento de nuestro “self”, de nuestro propio yo”*., texto que también transcribe en el idioma original: *“Normalerweise ist uns nichts gesicherter als das Gefühl unseres Selbst, unseres eigenen Ichs”*. En Kernberg, O.F., “Enfoques psicoanalíticos contemporáneos sobre el narcisismo”. En *“Trastornos graves de la personalidad”* (1984), página 207.

<sup>71</sup> Kernberg, O.F. “Enfoques psicoanalíticos contemporáneos sobre el narcisismo”. En *“Trastornos graves de la personalidad”* (1984), página 212.

Cuando Kernberg aborda la cuestión de las pulsiones, los afectos y las relaciones objetales, advierte de las controversias sobre el concepto de Self que ha habido en psicoanálisis, y apunta que están ligadas **a la teoría de las pulsiones**, y especialmente **sobre la naturaleza y papel de la agresión en el desarrollo inicial**. En su opinión los nuevos datos que se han aportado sobre todo sobre desde la **neuropsicología**, apuntan a **la relación entre afectos y pulsiones**, en lo que respecta a **las fuerzas que motivan el desarrollo inicial**. Considera que esta es una cuestión relevante para **el origen y el desarrollo del Self** y por tanto del **narcisismo**.

Comenta que **la conducta afectiva influye fuertemente en las relaciones objetales desde el nacimiento**, y cita investigaciones recientes, que han estudiado **la diferenciación en las comunicaciones lactante/madre, que está presente desde un principio, que se hacen de forma muy precisa**, y que **pueden almacenarse en la corteza límbica experiencias anteriores**, lo que **permite la reactivación de los aspectos cognoscitivos y afectivos de la experiencia pasada**. Los afectos operan de este modo como **el sistema motivacional más temprano**, ligados a la fijación por medio de un mundo de relaciones objetales que se ha interiorizado.

Kernberg hace una **propuesta metapsicológica**, según la cual considera a **los afectos como un “sistema motivacional primario”**, puesto que según él éstos están en el centro de **los innumerables sucesos gratificantes y frustrantes que el niño experimenta con su entorno**.<sup>(72)</sup> Así pues, los afectos enlazarían una serie de representaciones Self/objeto no diferenciadas de manera que se construye en forma gradual **un mundo complejo de relaciones objetales interiorizadas, algunas de tipo placentero y mientras que otras tendrían una connotación displacentera**. Afirma que esos afectos, al estar ligados a las relaciones objetales interiorizadas en series paralelas de experiencias gratificantes y frustrantes, **transforman las relaciones objetales interiorizadas (las “buenas” y las “malas”)**.

Kernberg se pregunta por **el sistema motivacional primario y la búsqueda de objeto**. Según él, la relación entre libido y agresión y entre deseos pregenitales, proporciona fuerza explicativa para las relaciones contradictorias hacia los primeros objetos: **La misma naturaleza de los deseos agresivos también desencadena una lucha contra la consolidación de las relaciones objetales e incluye como un propósito principal, la eliminación del objeto**

---

<sup>72</sup> Kernberg, O.F., “Enfoques psicoanalíticos contemporáneos sobre el narcisismo”. En “Trastornos graves de la personalidad” (1984), página 214.

**frustrante, peligroso o competidor.** Esto supone la existencia de **conflicto intrapsíquico inconsciente que se inicia de forma temprana.**

#### **1.4.- EL NARCISISMO Y LO IMAGINARIO: LACAN Y LA TÓPICA DE LO IMAGINARIO.**

Freud dejó una brecha sobre la cuestión del narcisismo que diversos autores posteriores han ido cubriendo con diferentes teorías. Lacan buceó y desentrañó todos los textos freudianos, encontrando una vía de desarrollo de este concepto, del mismo modo que hizo con otras nociones fundamentales de la obra freudiana. Según Lacan esto encajaría con el sentido que quiso dar Freud a esta etapa del desarrollo psíquico, que tiene un correlato muy potente en la clínica. Esa vía que toma Lacan para analizar el concepto de narcisismo freudiano y la formación del sujeto, está intrincada con los tres registros por él desarrollados: **LO IMAGINARIO, LO SIMBÓLICO y LO REAL.** En los diversos textos que componen el texto *“La Tópica del Imaginario”* (<sup>73</sup>), Lacan se propone mostrarnos cuál es el **lugar de lo imaginario**, en la interrelación entre esos tres términos.

##### **1.4.1.- La tópica de lo imaginario. El estadio del espejo.**

En este primer texto que abre *“La Tópica del imaginario”*, Lacan amplía su trabajo sobre los textos de Freud, incluyendo algunos aspectos de la obra de Melanie Klein. Hace una referencia concreta al “caso Dick”, sobre el que comenta que afloran aquí **lo real, lo imaginario y lo simbólico.** Recuerda sus enseñanzas en relación a **identificar lo simbólico con el lenguaje**, y por ello llama la atención de qué sucede en el análisis de Dick cuando Klein le habla. Al mismo tiempo comenta lo que M. Klein nos dice a propósito de los objetos que se constituyen **mediante juegos de proyecciones, introyecciones, expulsiones, reintroyecciones de los objetos malos.** Apunta que Klein está hablando de lo imaginario cuando dice que el sujeto ve retornar el sadismo que ha proyectado en los objetos. Por ello señala que la cuestión gira sobre **la articulación de lo simbólico y lo imaginario en la constitución de lo real.**

---

<sup>73</sup> Lacan, J. *“La tópica de lo imaginario”*. Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud- Ed. Piados Buenos Aires 1975.

En relación con lo señalado a propósito del objeto, explica que según su punto de vista - **ese estadio de formación del objeto no sólo es un momento del desarrollo**, sino que cumple también una función importante, que es la de revelar alguna de las relaciones del sujeto con su imagen en tanto **retrato primitivo del yo**<sup>(74)</sup>. Lacan justifica el uso de este modelo y otras representaciones, para poder ilustrar cuestiones tan desconocidas y difíciles de explicar. En ese sentido recurre a la Óptica para ilustrar el famoso ejemplo del espejo cóncavo, y también para recordar la explicación del proceso del inconsciente en *“La interpretación de los sueños”* de Freud, en su capítulo *“Psicología de los procesos oníricos”*. En ese esquema se ilustra las distintas capas que se diferencian del nivel perceptivo, en el que se quiere mostrar **la localización psíquica, lo que sucede entre la percepción y la conciencia del yo que la lleva a la acción**.

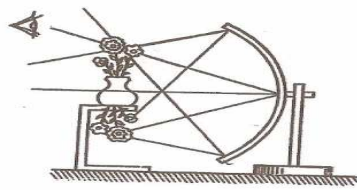
Comenta en ese sentido que **dicha localización psíquica estaría en un lugar situado en el interior de este aparato, en que surge uno de los grados preliminares de la imagen**. El mejor ejemplo para visualizar esta idea está en los microscopios y telescopios, en los que esos puntos no están situados en ningún punto determinado del aparato. Siguiendo el modelo óptico, observa que en ese campo también **se confunden el espacio real y el espacio imaginario**, lo que le sirve para explicar un fenómeno que él denomina *“el resorte simbólico”*. Señala que en la óptica existen fenómenos que pueden considerarse como reales, puesto que **la subjetividad está ahí comprometida**. Podemos ver el arco iris como algo real, pero se trata de una impresión óptica que podemos captar con una máquina fotográfica. Este ejemplo le sirve a Lacan para pensar en que **las distinciones entre lo objetivo y lo subjetivo, no están tan claras como parece**, y por ello **compara una máquina fotográfica con el aparato psíquico**, para mostrar que **las distinciones entre lo objetivo y lo subjetivo, no están tan claras como parece**. Por todo ello considera que se podría comparar **la máquina fotográfica con el aparato psíquico**.<sup>(75)</sup>

---

<sup>74</sup> El texto aparece el término en alemán Urbild en alemán es retrato)

<sup>75</sup> Es conocido el experimento, que consiste en colocar un caldero semiesférico bien pulido, acercarlo al borde de una mesa. Así se produce una imagen real, puesto que a cada punto de un rayo luminoso proveniente de un punto cualquiera de un objeto situado a cierta distancia, le corresponde en el mismo plano por convergencia de los rayos reflejados sobre la superficie de la esfera. Este objeto ha de ser colocado preferente en el plano del centro de la esfera. Es de este modo como se produce entonces una imagen real del objeto.





*Experiencia del ramillete invertido*

Lacan explica este famoso dibujo, pidiendo que imaginemos una caja hueca sobre la base, en el centro de la semiesfera. Sobre ella se coloca un florero real, y un ramillete de flores debajo. El ramillete se refleja en la superficie esférica, y todos los rayos que parten de un determinado punto aparecen en el mismo punto simétrico; con todos los rayos ocurre lo mismo. De este modo se forma así la imagen real. Apunta que en ese esquema que propone, los rayos no se cruzan por completo. Esto sucede en la realidad y en todos los instrumentos de óptica, obteniendo sólo una aproximación.

Señala que más allá del ojo que observa, los rayos continúan su trayectoria y vuelven a separarse pero son convergentes para el ojo y producen una imagen real, pues lo que caracteriza a los rayos que impresionan el ojo de esa forma **es que producen una imagen real cuando llegan al ojo**. Si los rayos impresionan al ojo en sentido contrario, **divergen cuando se alejan de él**. Lacan afirma que esto sucede cuando se mira una imagen en el espejo que en realidad no existe, es virtual. Sin embargo, en este experimento la imagen se ve donde ella está, aunque esta imagen **se ve siempre y cuando el ojo se encuentre en el campo de los rayos que ya se han cruzado en el punto correspondiente**. De este modo, al mismo tiempo que nuestro ojo no puede ver el ramillete real, **se podrá ver en la boca del florero ese ramillete imaginario o virtual, si se está en el campo adecuado, teniendo así una sensación de realidad**. Así, según señala Lacan, cuanto más lejos estemos, más influirá el “paralelaje” <sup>(76)</sup>, y más completa será la ilusión.

Considera que con todas estas cuestiones de la física y la óptica, no pretende agotar el tema de **las relaciones denominadas reales u objetivas y de las relaciones imaginarias**, pero sin embargo permite ilustrar **de qué modo está intrincado en la economía psíquica el mundo de imaginario y del mundo real**. Por ello traduce esta experiencia del ramillete según las claves

<sup>76</sup> Según el diccionario de la R.A.E, viene del griego parálasis, que significa cambio, diferencia. En Astronomía significa la diferencia entre las posiciones aparentes que en la bóveda celeste tiene un astro, según el punto de vista donde se supone observado.

psicoanalíticas, según las cuales **el dominio propio del Yo primitivo ( Ur- ich <sup>(77)</sup> o Lust- ich <sup>(78)</sup> se construye por CLIVAJE <sup>(79)</sup>**, esto es, **por diferenciación con respecto al mundo exterior**. Este exterior también se distingue de aquello que se ha rechazado **mediante los procesos de exclusión, “Aufstossung”, <sup>(80)</sup> y de proyección**. Lacan apunta que a partir de **las concepciones del estadio primitivo de la formación del Yo, se pusieron en primer plano las nociones de continente y contenido.** <sup>(81)</sup>

Lacan nos recuerda como el proceso de maduración fisiológica permite al individuo en un momento determinado de su historia integrar las funciones motoras, lo que permite un progresivo dominio real de su cuerpo. Pero también advierte que antes de que llegue ese momento, **el sujeto toma conciencia de su cuerpo como totalidad**. Es en ese punto donde recurre a su teoría del **ESTADÍO DEL ESPEJO**, que explica que **la visión de la forma total del cuerpo humano da al bebé UN DOMINIO IMAGINARIO DEL CUERPO, que no corresponde al dominio real que tiene en ese momento**. Este fenómeno indica que habría una **desvinculación del proceso mismo de la maduración**, puesto que **ANTICIPA EL POSTERIOR DOMINIO PSICOLÓGICO**, anticipación que según Lacan va a marcar **el dominio motor afectivo.** <sup>(82)</sup>

Si observamos a los niños pequeños, cuando aprenden a andar y empiezan a dominar el espacio, parecen sentirse mucho más seguros de lo que su capacidad motriz real les permite, por eso a esa edad tienen tantos accidentes.

Este descubrimiento tiene mucha trascendencia, y por ello Lacan nos lo muestra como una aventura imaginaria por la cual el sujeto se ve diferente de cómo es en realidad. Esta percepción constituye una dimensión esencial al ser humano, la cual **estructura el conjunto de su vida fantasmática**, es un descubrimiento temprano que permite una especie de **estructura primitiva del Yo de la que suponemos que existen en su origen, deseos, tendencias, objetos,**

---

<sup>77</sup> Es traducción literal de Ur= Originario, primitivo e Ich= Yo (Primera persona del singular).

<sup>78</sup> Se podría traducir por “YO- PLACER” de Lust= Deseo, placer e Ich= Yo.

<sup>79</sup> NT.- “**Clivage**, del verbo **cliver**: Partir (un cuerpo mineral, un diamante, en el sentido natural de sus capas; superficie según la cual se parte una roca. De origen holandés, usando en el comercio de diamantes- el corte exacto de la piedra- pasó al francés y al inglés”

<sup>80</sup> Del verbo irregular Aufstossen, que literalmente quiere decir “eructar”, pero mirando el verbo stossen (sin el prefijo auf), significa echar. Podría significar algo así como “echar fuera”, que por el contexto sería la traducción que encajaría de forma más aproximada.

<sup>81</sup> Lacan, J. “*La tópica de lo imaginario*”.Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud- Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Páginas 127-128)

<sup>82</sup> Lacan, J. “*La tópica de lo imaginario*”.Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud- Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página128)

**pulsiones**, en la que **nada está delimitado aún**, y que nos representamos como algo **a la vez caótico y originario**. En referencia a Freud, enuncia el término **“Die Verneinung”** <sup>(83)</sup>, en cuanto se habla de **“los juicios de existencia” (“ser o no ser”)**. En esta imagen del cuerpo el sujeto puede empezar a diferenciar **aquello que es Yo y lo que no es Yo**, y materializándolo en el esquema del florero, diríamos que **la imagen del cuerpo es como el florero imaginario que contiene el ramillete de flores real**. Según Lacan, es de esa manera como podemos **representar al sujeto antes del nacimiento del Yo**. <sup>(84)</sup>

Nos comenta también que para que se produzca la ilusión, es necesario que **el ojo ocupe cierta posición: debe estar en el interior del cono**, porque si está fuera de ese cono **no podrá ver lo que es imaginario**, no se produciría el efecto óptico y se vería solamente un florero vacío y unas flores solitarias. Lacan se pregunta por el significado de ese ojo que va de un lado a otro, y atribuye un significado a los distintos elementos: la caja representa el cuerpo, el ramillete son los instintos y los deseos, el caldero podría ser el córtex, y finalmente el **ojo** podría ser **el símbolo del sujeto**. <sup>(85)</sup> Según Lacan ese ojo que está ahí situado, se encuentra en una posición que está **entre lo imaginario y lo real**, y es **la situación del sujeto la que marca la forma en la que se concibe el mundo resultante**. Sostiene que la situación del sujeto está marcada por **su lugar en el mundo simbólico**, o dicho de otro modo, **EN EL MUNDO DE LA PALABRA**. De ese lugar depende que **el sujeto tenga o no el derecho a llamarse Pedro**. <sup>(86)</sup>

Pero hay que advertir que estamos ante un momento de inmadurez, según la cual aún no podemos hablar de sujeto <sup>(87)</sup>. En esta etapa es **la mirada de los padres, la que anticipa su constitución como “ser” simbólico**. Veremos más adelante cómo **Vigotsky, con su concepto de “Zona de Desarrollo Próximo”**, también postula cómo **lo que desarrolla en los niños un determinado concepto o habilidad**, es precisamente **la anticipación de los adultos**, en un

---

<sup>83</sup> Del verbo verneinen= contestar negativamente; negar. Se podría traducir como “negación”. El término más usual es diferente, por lo que se supone que Freud quiso enfatizar este hecho de la negación.

<sup>84</sup> Lacan, J. “La tópica de lo imaginario”.Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página128)

<sup>85</sup> Lacan abunda en esta cuestión con este comentario: “Toda la ciencia se basa en la reducción del sujeto a un ojo, por eso está proyectada ante ustedes, es decir objetivada” Lacan, J. “La tópica de lo imaginario”.Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página129)

<sup>86</sup> Ibíd. Página 130.

<sup>87</sup> La profesora Ortiz de Zárate advierte que hay que tener cautela a la hora de hablar del sujeto, ya que en este momento no se podría hablar de **sujeto simbólico**. En este momento evolutivo del que habla Lacan, más o menos entre los 6 y 18 meses, **aún no se da la estructura simbólica que se coloque a la distancia adecuada del sujeto**. Por el momento, **el único sujeto como tal sería la madre, que “sostiene al hijo con su mirada”**.

momento en el que **aún están evolutivamente preparados para ello**. De este modo se puede **realizar lo que está en potencia, por medio de la acción del adulto**.

Lacan nos advierte que no hemos de confundir ego y sujeto, y señala que **el desarrollo sólo se produce en la medida en que el sujeto se integra al sistema simbólico, y se afirma a través del ejercicio de “una palabra verdadera”**. Sostiene que ese es el efecto de la situación simbólica del Edipo, **LLAVE MAESTRA** gracias a la cual **empiezan a estructurarse imaginario y real, y a delimitarse la variedad de objetos humanos**. A partir de ese punto de partida **constituido por una palabra significativa, se formula la estructura fundamental basada en la ley de la palabra que es la que en verdad humaniza al individuo**. <sup>(88)</sup>

Lacan vuelve al caso Dick y comparte con M. Klein la opinión de que el ego del niño se ha desarrollado demasiado precozmente, de tal modo que el niño mantiene una relación demasiado “real” con la realidad (valga la redundancia), porque lo imaginario no puede introducirse. En ese sentido considera que es el ego quien detiene el desarrollo, lo que según el quiere decir que **no podemos validar sin más al ego como aparato en la estructuración del mundo exterior**. La razón que aduce se debe a “la mala posición del ojo, en la que el ego simplemente no aparece:

*“Supongamos que el florero sea virtual. El florero no aparece y el sujeto permanece en una realidad reducida, con un bagaje imaginario también reducido. Deben comprender cuál es el resorte de esta observación: **la virtud de la palabra, en tanto el acto de la palabra es un funcionamiento coordinado con un sistema simbólico ya establecido, típico y significativo**”.* <sup>(89)</sup>

#### 1.4.2. Sobre el narcisismo.

En este artículo y en los siguientes, Lacan continúa con el debate sobre el texto de Freud “*Introducción al Narcisismo*”, y aborda el tema de la naturaleza del vínculo imaginario establecido en la transferencia, que según él tienen una íntima relación con la noción de relación objetal. Hace referencia a un artículo de James Strachey, publicado en el “*International Journal of Psychoanalysis*”, que trata de la eficacia terapéutica y plantea que el analista ocupa un lugar de super yo para el paciente. Esta cuestión del super-yo, le lleva a Lacan

---

<sup>88</sup> Lacan, J. “*La tópica de lo imaginario*”. Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página 137-138)

<sup>89</sup> *Ibíd.* Página 140

a las relaciones entre el analizado y el analista, que según él pueden situarse en un plano muy distinto: **en el plano del Yo y el No-Yo**, esto es, en el plano de **la economía narcisista del sujeto**. Comenta que la cuestión del amor de transferencia ha estado ligada a la elaboración analítica de la noción de amor, en el sentido del poder **de vinculación entre los sujetos**.<sup>(90)</sup>

Otro punto de vista lo aporta Leclaire, quien interviene para hacer una relectura al texto de Freud sobre el narcisismo. Se remite inicialmente a *“Tres ensayos sobre una teoría sexual”* para la comprensión de esta cuestión. En dicho texto Lacan pone el acento en la noción de **“autoerotismo primordial”**, y destaca que **Freud lo asimilaba a unos pseudópodos, que ilustran cómo la libido que inviste los objetos se va distribuyendo a través de ellos**<sup>(91)</sup>. Así la elaboración que **hace el sujeto del mundo en función de su propia estructura instintiva**, podrá realizarse a partir del momento en el que el sujeto podrá **emitir sus propios investimentos libidinales**. Lacan considera que la concepción freudiana del **autoerotismo primordial**, es una **concepción “bipolar”**, pues de un lado se encuentra **el sujeto libidinal**, y del otro **el mundo que le rodea**.

Lacan señala ahora algo que hemos visto en la obra *“Introducción al Narcisismo”* y que el propio Freud advierte. Se trata del temor que tenía a un **exceso de neutralización del concepto de libido**. **Por eso sostiene que la libido carece de sentido si no se la separa del conjunto de las funciones de conservación del individuo**.<sup>(92)</sup> Señala Lacan que a partir de entonces la teoría analítica quedó expuesta la mencionada neutralización de la libido, que parece estar en el origen de la dificultad de **diferenciar la idea freudiana de un autoerotismo primordial a partir del que se constituirán progresivamente los objetos**. Para Freud fue difícil resolver este problema y por eso se ve en la necesidad de concebir al narcisismo como un proceso secundario, según el cual el Yo no existe desde el principio, sino que **el yo debe desarrollarse**<sup>(93)</sup>, y por el contrario **las pulsiones autoeróticas están allí desde el principio**.<sup>(94)</sup>

---

<sup>90</sup> Ibíd. Página 173.

<sup>91</sup> Freud sostiene que la libido engloba al objeto de tal manera que éste acaba formando parte del yo.

<sup>92</sup> Lacan, J *“La tópica de lo imaginario”*. Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página 176)

<sup>93</sup> Aparece en el texto la expresión también en alemán “entwickeln werden”

<sup>94</sup> Lacan, J *“La tópica de lo imaginario”*. Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página 178)

Aprovecha esta cuestión para recordarnos la utilidad de su concepción del estadio del espejo, en el que **la imagen originaria (“Urbild”)**, empieza a construirse en un momento determinado de la historia del sujeto. Lacan sostiene que podemos decir que ese **Yo incipiente se construye sobre la base de LA RELACIÓN IMAGINARIA**. Lacan entiende esa fundición del Yo que plantea Freud, como algo que debe tener una nueva **“Gestalt psíquica”**, es decir **que hay algo nuevo que aparece en el desarrollo del psiquismo cuya función es dar forma al narcisismo**, por lo que aventura que **la función del Yo podría tener un origen imaginario.**<sup>(95)</sup>

Lacan se refiere de nuevo a las dificultades que tuvo Freud para desmarcarse de los postulados de Jung, y señala que trataba de explicar la diferencia de estructura que hay entre **el fenómeno observado en la neurosis y en la psicosis en relación con la sustracción a la realidad circundante**. La cuestión está en relación con **el registro imaginario**, y sostiene que en la neurosis los objetos y las personas cambian de valor en relación a una función imaginaria, en el sentido de la relación que tiene el sujeto con **sus identificaciones formadoras; este es el pleno sentido del término imagen en análisis**. Por otra parte, el término imaginario apela a **la relación del sujeto con lo real**, que se caracteriza por **ser ilusoria.** <sup>(96)</sup>

Según Lacan, lo que diferencia al sujeto neurótico del psicótico, es que este último cuando **pierde la realización de lo real puede encontrar ninguna sustitución imaginaria**. Pero en su opinión habría que dar un paso más en la teoría para seguir el argumento de Freud, y señala que según éste **la función de lo imaginario no equivale a la función de lo irreal**, porque de lo contrario, no se comprendería porqué Freud negaría al psicótico el acceso a lo imaginario. Por otra parte el asunto de lo imaginario y la psicosis, le lleva a Lacan a hablar sobre las relaciones entre lo imaginario y lo simbólico, uno de los aspectos sobre los cuales Freud **sustenta de forma más rotunda las diferencias entre ambas estructuras.** <sup>(97)</sup> Apunta que lo primero que inviste el psicótico cuando empieza a reconstruir su mundo **son las palabras.** <sup>(98)</sup> Lacan apunta aquí, que podríamos situar la estructura propia de lo psicótico en **“un irreal simbólico, o en un símbolo marcado de irreal”**, pero **la función de lo imaginario está en un lugar muy diferente.**

---

<sup>95</sup> Ibíd. Página 179

<sup>96</sup> Lacan, J. “*La tópica de lo imaginario*”. Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página 179-180)

<sup>97</sup> Ibíd. Página 180

<sup>98</sup> Ibíd. Página 180

### 1.4.3. Los dos narcisismos.

Lacan aborda otro aspecto de la teoría narcisista de Freud, y apunta a que en la concepción del narcisismo como un estadio primitivo, resulta imposible discernir entre **la libido sexual y las pulsiones del yo** <sup>(99)</sup>, ya que en esta etapa ambas **están INEXTRINCABLEMENTE MEZCLADAS**. Esta distinción que hace Freud entre las pulsiones sexuales y las pulsiones del Yo, estriba en primer lugar en **“la experiencia de la neurosis”**. Lacan señala que Freud **equipara la noción de pulsión a los conceptos más elevados de la física**, y comenta que Freud **“adosa”** su teoría de la libido a lo que dicta la biología de su tiempo. <sup>(100)</sup> . Centrándose en **las pulsiones de conservación de la especie**, Lacan hace uso de la etología para explicar esta cuestión, y afirma que **“el embrague mecánico” del instinto sexual** se cristaliza en virtud de una **relación imaginaria**. Lacan señala que es en este marco en el que hemos de **articular las Pulsiones Libidinales y las Pulsiones del Yo**. Sostiene que **la pulsión libidinal está centrada en la función de lo imaginario**, lo que no quiere decir que el sujeto, a través de **un progreso en lo imaginario** evolucione **hacia un estado ideal de genitalidad**. <sup>(101)</sup> Por ello es necesario precisar **la relación que tiene la libido con lo imaginario y lo real**, y también resolver el problema de **la función real que desempeña el ego en la economía psíquica**.

Octave Manonni plantea el problema de **la carga de los objetos por la libido**. Considera que **la libido sólo carga la imagen de los objetos**, mientras que **el investimento del yo** puede ser **“un fenómeno intrapsíquico”**, donde lo que se invierte es **la realidad “ontológica del yo”**. Argumenta que si la libido se ha convertido en libido de objeto, sólo puede invertir algo que resulte equivalente a **la imagen del yo**, y por lo tanto tendríamos dos narcisismos: uno en el que **una libido carga intrapsíquicamente dicho yo ontológico**, y otro donde **una libido objetiva carga algo que quizá sea el Ideal del Yo**, o bien podríamos decir **una imagen del yo**. Podríamos fundamentar entonces la distinción entre **narcisismo primario y narcisismo secundario**. Lacan responde a Manonni diciendo que su intención es coincidir con la experiencia que supone **la**

---

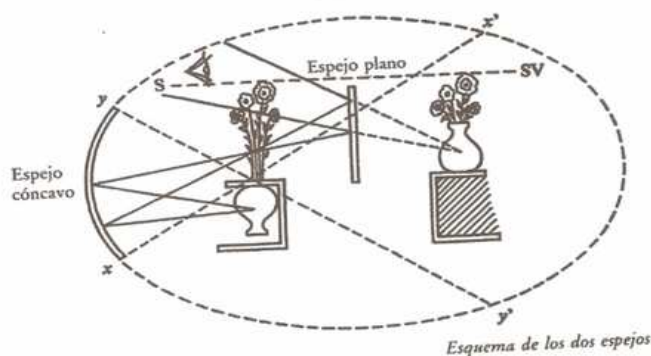
<sup>99</sup> En el texto aparece en alemán original: “*Sexuallibido, Ich Triebe*”. Recordamos que el término “*Triebe*”, es un término del lenguaje común que significa impulso, por lo que la traducción “*pulsión*” estaría más cerca del significado que tiene en el idioma alemán.

<sup>100</sup> Ya sabemos que Freud bascula hacia la biología en algunos momentos, mientras que en otros la abandona y se interna por terrenos inexplorados

<sup>101</sup> Lacan, J. “*La tópica de lo imaginario*”. Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página 188)

elaboración actual de la teoría de los instintos acerca del ciclo del comportamiento sexual, que muestra cómo en este *“el sujeto es esencialmente engañadizo”*.

Lacan da otra vuelta de tuerca o versión del Estadío del Espejo, y comenta que este modelo iría en la línea de los deseos de Freud, que en su opinión se ven más claros en sus obras *“La interpretación de los Sueños”* y *“El Compendio”* <sup>(102)</sup>, en el sentido de que **las instancias psíquicas fundamentales** deben concebirse como **representantes de lo que sucede en un aparato fotográfico**. Dicho de otro modo, que pueden asimilarse **las imágenes, virtuales o reales producidas**, con lo que aprehendemos con el mecanismo de la máquina de fotografías, que ocuparía el lugar del organismo. No obstante advierte que sus funciones no son homogéneas puesto que **una imagen real y una imagen virtual son diferentes**. Para ejemplificar mejor esta cuestión, vuelve al dibujo del espejo cóncavo, pero modificado:



Describe Lacan este gráfico, en el que se representa un espejo cóncavo que es el que produce el efecto de ramillete invertido con su florero correspondiente (el florero está en la caja y el ramillete encima). El juego de reflexión de los rayos será reproducido y se produce una imagen real, no virtual. Si el ojo se sitúa al nivel de las flores, podrá ver la imagen del florero rodeando el ramillete, lo que le confiere **una unidad reflejo de la unidad del cuerpo**. Apunta además que es necesario que sea una verdadera imagen para que ésta tenga cierta consistencia. En relación con la definición de imagen en óptica, Lacan afirma que podríamos distinguir a partir de las diferentes posiciones del ojo que mira, algunos casos que podrían permitirnos comprender **las diferentes posiciones del sujeto en relación a la realidad**.

<sup>102</sup> Probablemente Lacan se refiere al *“Compendio del Psicoanálisis”*. Los términos que emplea en alemán son *“Traumdetung”* y *“Abriss”*



Continúa con las cuestiones teóricas sobre el narcisismo, y concretamente sobre el tema de **los dos narcisismos**, que enfoca según el punto de vista de **la relación existente entre la constitución de la realidad y la forma del cuerpo**, que Mannoni ha dado en llamar **“ontológica.”** Vuelve al espejo cóncavo para centrarse en el tema del **ojo que observa**, señalando que **para que este ojo tenga la ilusión del florero invertido**, bastaría con que **hubiera en la mitad de la sala un espejo plano**, y entonces se vería **la imagen del florero de forma tan nítida como si se estuviese en el fondo de la sala**. Lo que se vería en ese espejo sería en principio la propia cara allí donde no está. En segundo lugar se vería la imagen real como imagen virtual, en un punto simétrico donde está la imagen real. <sup>(103)</sup>

Llevando este ejemplo óptico al tema de los dos narcisismos, señala que en primer lugar existe **un narcisismo en relación con la imagen corporal, idéntica para el conjunto de los mecanismos del sujeto**, que además **da forma a su entorno**. Ésta es la que produce **la unidad del sujeto y se proyecta de múltiples maneras**, hasta el punto de que podemos llamarla **“fuente imaginaria del simbolismo”**, que según Lacan es aquello a través de lo cual **el simbolismo se enlaza con el sentimiento de sí mismo** <sup>(104)</sup> **que el ser humano tiene de su propio cuerpo.**<sup>(105)</sup> Según su concepción este **“primer narcisismo”** se sitúa a nivel de **la imagen real que propone el esquema**, puesto que dicha imagen permite organizar **el conjunto de la realidad en una especie de formatos prefijados**. Señala las diferencias entre el funcionamiento del ser humano y del animal ante el entorno, adaptándose ese último a un medio uniforme. En el animal hay ciertas correspondencias entre su estructura imaginaria, que están preestablecidas de cara sobre todo a la perpetuación de la especie en relación con el medio. Por el contrario, en el hombre **la imagen que se refleja en el espejo** evidencia **“una posibilidad noética original”** <sup>(106)</sup>, **que introduce un segundo narcisismo**, dando paso a otro **patrón fundamental la relación con el otro**.

Introduce en el texto **la cuestión del otro**, que tiene para el ser humano el papel de **anticipar lo que representa la imagen unitaria tal como es percibida en el espejo**, y también la

---

<sup>103</sup> Lacan, J. “*La tópica de lo imaginario*”. Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página 192)

<sup>104</sup> En el texto aparece el término en alemán “*Selbstgefühl*”.

<sup>105</sup> Lacan, J. “*La tópica de lo imaginario*”. Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página 192- 193)

<sup>106</sup> Noético/a, según el diccionario de la RAE: “*De noesis: Visión intelectual, pensamiento. En fenomenología, acto intencional de intelección o intuición*”.

realidad “total” del semejante. Ese otro (el alter ego), según Lacan se confunde en mayor o menor grado, según las etapas de la vida, con el Yo – Ideal <sup>(107)</sup>, concepto que también aparece en el texto de Freud sobre el narcisismo. Esta **identificación narcisista**, la del “**segundo narcisismo**”, es la **identificación que se produce con el otro**, aquello que permite a los seres humanos **situar su relación imaginaria y libidinal con el mundo en general**. Esto a su vez le permite **estructurar su ser en función de ese lugar en el mundo**. Señala la pertinencia del término “**ontológico**” propuesto por Mannoni, y apostilla que se trata de **su ser libidinal**. <sup>(108)</sup>

Lacan seguidamente llama la atención sobre la diferencia entre las funciones del Yo, que por una parte desempeñan **un papel fundamental en la estructuración de la realidad**, y por otra han de someterse a lo que el denomina “**esa alineación fundamental**”, que es la que **constituye la imagen reflejada de sí mismo que es el Yo Originario** <sup>(109)</sup>, o **forma originaria tanto del Yo – Ideal como de la relación con el otro**. Señala la contradicción entre esta noción de amor y algunas concepciones “míticas” provenientes del psicoanálisis, que plantean como culminación de la maduración afectiva sería una especie de fusión entre **la genitalidad y la constitución de lo real**. Apunta la posibilidad de que, igual que hay **dos narcisismos debe haber dos amores: Eros y Ágape**. Esto se traduce en las ideas que sobre el desarrollo que sustenta Freud, alejadas de las que existían en su época a las que Lacan denomina “falsamente evolucionista”, apostando por una visión que contemple **los mecanismos estructurales en los cuales las etapas anteriores siguen persistiendo en las actuales**.

#### 1.4.4. El Ideal del Yo y el Yo ideal.-

Leclaire hace referencia en su resumen del texto freudiano a la cuestión de la elección de objeto, mencionando las dos posibilidades, **anaclítica (apoyo) y narcisística**, y la génesis de ambas. Hace referencia a la frase de Freud que dice que el individuo tiene **dos objetos sexuales primitivos: él mismo y la mujer que se ocupa de él** <sup>(110)</sup>, y de su concepción de que **las primeras satisfacciones sexuales autoeróticas cumplen una función en la**

---

<sup>107</sup> En el texto aparece el término en alemán “*Ich- Ideal*”

<sup>108</sup> Lacan remacha este postulado con esta afirmación: “*El sujeto ve su ser en una reflexión en relación al otro, es decir en relación al Yo- Ideal*”. En Lacan, J. “*La tópica de lo imaginario*”. Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página 193)

<sup>109</sup> En el texto, el término alemán “*Ur- Ich*”

<sup>110</sup> Leclaire hace una apostilla en relación con esto: “*El mismo, o sea, su imagen. Está bien claro*”

autoconservación. Las pulsiones sexuales se ocupan de satisfacer las pulsiones del Yo, para hacerse autónomas más adelante. Esto le llevó a Freud a definir el **tipo narcisístico de elección objetal**, que puede verse de forma más nítida en aquellos en los que hubo **perturbaciones en el desarrollo libidinal**. Lacan aborda la cuestión de la elección de objeto al modo *“anaclítico”*, noción que según él está relacionada con la noción de dependencia, pero la idea que expuso Freud es más rica y amplia, pues señala que *“el Anhelungstypus”* <sup>(111)</sup> es tan imaginario como el tipo narcisístico, ya que también se fundamenta en una *“inversión de identificación”*. Lacan señala que el sujeto se sitúa en una situación primitiva: *“Ama a la mujer que alimenta y al hombre que protege”*. <sup>(112)</sup>

Leclaire sigue comentando al respecto a la **concepción del narcisismo primario del niño localizado esencialmente en la manera como los padres ven a su hijo**. La opinión de Lacan que el **narcisismo ejerce una seducción**, tal como ya vislumbró Freud, al señalar **lo fascinante y satisfactorio que es para todo ser humano**, la aprehensión de alguien que **se presenta como algo cerrado sobre sí mismo, satisfecho y pleno, comparándolo con la seducción que ejerce un bello animal**. <sup>(113)</sup>

Leclaire comenta la frase de Freud: *“Su majestad el niño”*, que ilustra que ese trono en el que los padres lo colocan, está en relación con la **proyección que hacen los padres de su ideal en el niño**. Señala que aquí la cuestión es saber en qué **se convierte la libido del Yo en el adulto normal**, y si **que está confundida en su totalidad con las cargas objetales**. Señala que Freud rechazó tal hipótesis, dado que la represión existe y tiene una función *“normalizante.”* Si pensamos que la represión parte del yo y de las exigencias éticas y culturales correspondientes, **los mismos acontecimientos que le sucedieron a un individuo serán rechazados con indignación por otra persona, o incluso ahogados antes de volverse conscientes**. Así pues señala Leclaire que la formulación de Freud apuntaba a que **uno de los sujetos ha construido en sí un ideal, con el cual compara su Yo actual, mientras que el otro carece de semejante ideal**. La formación de un ideal sería, por parte del Yo, la condición de la represión. Es a ese **yo ideal al que se dedica el amor “ególatra” el que era objeto el Yo verdadero en la niñez**.

---

<sup>111</sup> Tipo anaclítico

<sup>112</sup> Lacan, J. *“La tópica de lo imaginario”*. Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página 201)

<sup>113</sup> Ibíd. Página 202.

Apoyándose en esta afirmación de Freud, se suscita un nuevo argumento: **Se trata del yo real, no del verdadero Yo** <sup>(114)</sup>. Existe un **desplazamiento sobre el nuevo Yo ideal adornado con todo tipo de perfecciones, como sucedía en la infancia**. Lacan sostiene que en el terreno de la libido el ser humano **no puede renunciar a la satisfacción que alguna vez ya experimentó**. <sup>(115)</sup> Señala que Freud emplea por primera vez el término “Yo ideal”, para expresar el amor de la niñez al Yo, y por otra parte destaca la idea de que el sujeto **no quiere renunciar a ese mundo de la niñez que considera perfecto, intentando recuperarlo de nuevo en forma ideal del Yo** <sup>(116)</sup> Lacan interviene para decir que uno de los enigmas que aparecen en el texto freudiano los dos términos opuestos, pero al mismo tiempo parecidos: **Ideal del yo, y Yo ideal** y señala que Freud emplea los términos simétricos y a la vez opuestos “*Ich- Ideal*” e “*Ideal- Ich*” para designar dos funciones diferentes”. <sup>(117)</sup>

Leclaire se refiere a la diferenciación que hace Freud entre **sublimación e idealización**: Mientras que **la sublimación es un proceso de la libido objetal**, la idealización por el contrario, supone una **elevación del objeto sin modificaciones en su naturaleza**. Además sostiene que **la idealización es posible tanto en el dominio de la libido del Yo como en el de la libido objetal**. En el debate con Leclaire sostiene que uno se encuentra **en el plano de lo imaginario**, el otro en el plano de lo simbólico, ya que la exigencia del Ideal del Yo se encuentra en todo lo referencia a **las exigencias de la ley**. Leclaire comenta en relación con la sublimación, que ésta supone un “*atajo*” para poder satisfacer las exigencias pulsionales sorteando la represión. <sup>(118)</sup> Sostiene que esto lleva a Freud a atisbar que hay una **instancia psíquica** que se encargaría de **lograr la satisfacción que se desprende del ideal del yo** <sup>(119)</sup>, y para ello ha de **vigilar al Yo actual**, que es la instancia del **SUPERYO**. <sup>(120)</sup>

---

<sup>114</sup> Lacan utiliza en el texto la expresión en alemán: “*das wirklich Ich*” “el verdadero Yo.

<sup>115</sup> Lacan, J. “*La tópica de lo imaginario*”. Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página 203)

<sup>116</sup> Nota a pie de página en el texto (del traductor): “*Esta diferencia no ha sido traducida al español, donde figura ambas veces yo ideal.*”

<sup>117</sup> Lacan, J. “*La tópica de lo imaginario*”. Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página 203)

<sup>118</sup> Lacan comenta: “En el caso de la sublimación satisfactoria”

<sup>119</sup> Nota del traductor: “En la traducción española: yo ideal”

<sup>120</sup> Nos recuerda que Freud se apoya en un fenómeno que tiene lugar en la psicosis: “*el síndrome de influencia*”. Es ahí donde podemos visualizar más específicamente dicha instancia, según la cual los enfermos psicóticos se quejan de estar vigilados, de que su pensamiento es observado, lo que lleva a Freud a pensar que este fenómeno puede encontrarse en todos nosotros y en la vida normal, puesto que hay una fuerza que observa y critica todas nuestras intenciones. Lacan, a diferencia de Leclaire, opina que Freud mantuvo una posición ambigua ante la instancia “auto observadora”, que Silberer denominó en relación a la censura del sueño “*el guardián del dormir*”, situado como al margen de la actividad del sueño.

Según Lacan **esta participación residual del yo** <sup>(121)</sup> es *“una instancia que habla”*, es decir una **INSTANCIA SIMBÓLICA**. Leclaire menciona la cuestión del *“sentimiento de sí”* en el **individuo normal y en el neurótico**. Considera que el concepto de sentimiento de sí mismo que tiene Freud tres orígenes: **la satisfacción narcisista primaria, la satisfacción del deseo de omnipotencia, y la gratificación recibida de los objetos de amor**. Añade otra cuestión que le parece importante en relación con **el desarrollo del Yo**, sosteniendo que tal desarrollo consiste en **un alejamiento del narcisismo primario, y por otra parte una fuerte tendencia a reconquistarlo**:

*“Este alejamiento sucede mediante el desplazamiento de la libido sobre un ideal del yo”* <sup>(122)</sup> *impuesto desde el exterior, y la satisfacción es proporcionada por el cumplimiento de este ideal. El Yo pasa pues por una especie de alejamiento* <sup>(123)</sup> *que es el ideal, y vuelve a su posición primitiva, Se trata de un movimiento que, me parece, es la imagen misma del desarrollo”*. <sup>(124)</sup>

Leclaire afirma **el desarrollo del Yo consiste en un alejamiento del narcisismo primario y crea una intensa tendencia a conquistarlo de nuevo**, y señala que **la satisfacción surge de la realización de ese ideal** <sup>(125)</sup> O. Mannoni opina que a menudo se tiene la impresión de que **se hablan “varias lenguas”** y que tal vez habría que distinguir entre **el desarrollo de la persona y la estructuración del Yo**. Comenta que esto nos ayudaría a entender la idea de que hay **un Yo que se estructura, pero en un ser que se desarrolla**. <sup>(126)</sup>

Lacan corrobora esta idea de la estructuración, que justo es el lugar donde **se desarrolla toda la experiencia analítica, en la unión de lo imaginario y lo simbólico**. Continúa diciendo que **la conjunción de la libido objetal con la libido narcisista se evidencia** en lo que el

---

<sup>121</sup> Lacan, J. *“La tópica de lo imaginario”*. Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página 206)

<sup>122</sup> Nota del traductor: *“En la traducción española: yo ideal”*

<sup>123</sup> El Sr. Hippolyte pregunta si ese alejamiento del que se habla es el *“Entfernung”*. La traducción del alemán es *“distancia”*. El verbo *“entfernen”*, tiene las acepciones *“quitar, extirpar, alejar”*.

<sup>124</sup> Lacan, J. *“La tópica de lo imaginario”*. Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página 207)

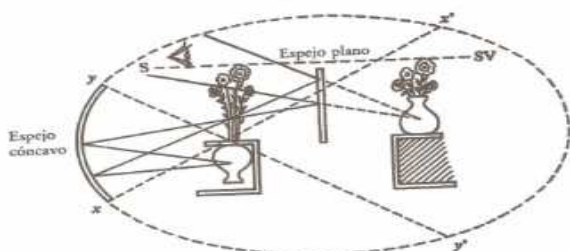
<sup>125</sup> Hay una pequeña discusión entre Leclaire e Hippolyte, acerca de si está explícito en Freud la cuestión del yo ideal. Así Leclaire comenta: *“La primera vez que Freud habla del yo ideal, es para decir que ahora el amor a sí mismo se dirige hacia ese yo ideal”*

<sup>126</sup> Lacan, J. *“La tópica de lo imaginario”*. Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página 208)

denomina el **“mundo cerrado de dos”** por el cual el **apego de un objeto con respecto al otro** está compuesto de **la fijación narcisística a esa imagen**, porque esa imagen es lo que él esperaba. **Esto sería el fundamento de que sólo un compañero de una misma especie puede desencadenar el comportamiento sexual.** <sup>(127)</sup>

Recorre nuevamente al juego de los espejos y el florero en el que podemos ver como objeto real algo que en realidad es virtual. Se trata del **fenómeno imaginario**, sobre el cual abunda Lacan. Señala que el animal hace coincidir **la imagen y el objeto real**, y esa coincidencial **“le da cuerpo, la encarna”**. A partir de ahí se desencadenan una serie de comportamientos que **guiarán al sujeto hacia su objeto, por medio de la imagen**. Lacan se pregunta si esto se produce en el hombre, y apunta que en éste **las manifestaciones de la función sexual** se caracterizan por **el desorden y la inadaptación**. La imagen sufre una especie de fragmentación y desmembramiento, que describe como, un **“juego de escondite” entre la imagen y su objeto “normal”**.

A partir de una variación sobre el esquema del estadio del espejo, Lacan se plantea una representación del mecanismo según el cual tal **“imaginación en desorden”** llega a cumplir su **función**.



En el esquema del espejo cóncavo y el espejo plano que reproduce, Lacan vuelve a explicar la cuestión de la imagen, y muestra que, si uno se coloca en un punto cercano a la imagen real, se la puede ver en el espejo como imagen virtual. Señala que precisamente esto es lo que se produce en el hombre. El resultado que sería una simetría particular, en la que ese otro que somos está situado donde primeramente lo hemos visto, esto es, **fuera de nosotros**. Sostiene que esa imagen en forma humana que está afuera, está vinculada con **la impotencia primitiva del ser humano**, según la cual **sólo puede ver su forma total fuera de sí mismo.** <sup>(128)</sup>

<sup>127</sup> Ibíd. Página 209-210

<sup>128</sup> Lacan, J. “La tópica de lo imaginario”. Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página 212-213)

Comenta que esta noción ya surgió en la obra Freud en la etapa más avanzada, y que apuntaba a que lo que el sujeto ve en el espejo es **una imagen que puede ser completa o fragmentada**, dependiendo de **su posición en relación a la imagen real**.

Explica Lacan otro aspecto de este experimento relacionado con **la inclinación del espejo**, del cual **depende que veamos más o menos nítidamente la imagen real**. Aventura que esto podría representar **lo difícil que resulta situar lo imaginario en el ser humano**. También señala que podríamos suponer que **la inclinación del espejo plano está dirigida por la voz del otro**. Esta cuestión de la inclinación **no existe en el nivel alcanzado en el estadio del espejo, sino que es posterior y está vinculado a nuestra relación con el otro en su conjunto: LA RELACIÓN SIMBÓLICA**. Lacan dice que de este modo podemos comprender que **la regulación de lo imaginario depende del vínculo simbólico entre los seres humanos**. Apunta que **los seres humanos al estar definidos por la intermediación de la ley, se encuentran en una determinada y compleja relación simbólica**. Es la relación simbólica la que define la posición como sujeto, y la **palabra, la función simbólica define el grado de aproximación de lo imaginario**.

Lacan comenta que el esquema óptico que propone ilustra que **lo imaginario y lo real actúan al mismo nivel**. Si imaginamos que el espejo es un cristal a través del cual podemos ver los objetos que están más allá, veremos **una coincidencia entre ciertas imágenes y lo real**. Señala que es de eso es de lo que hablamos cuando pensamos en una realidad oral, anal y genital, es decir, **cierta relación entre nuestras imágenes y las imágenes, aquellas imágenes del cuerpo humano ligadas a la estructuración del cuerpo**. Por ello los objetos reales, que pasan por intermedio del espejo y a través de él, **están en el mismo lugar que el objeto imaginario**. Sostiene que lo que caracteriza la imagen es **la carga libidinal, que es lo que hace que el objeto se vuelva deseable**, y según Lacan, es **aquello por lo que se confunde con la imagen que nosotros llevamos, de forma más o menos estructurada**.<sup>(129)</sup> Según Lacan en este esquema las representaciones en el espejo esférico, indicarían que **no puede establecerse ninguna regulación imaginaria verdaderamente eficaz en el hombre**, si no es por medio de **la intervención de otra dimensión**. Por otro lado se pregunta por **el deseo, por la estructuración imaginaria**, y se plantea que dicha posición sólo puede concebirse en la medida en la que haya

---

<sup>129</sup> Lacan, J. “*La tópica de lo imaginario*”. Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página 214)

un camino **más allá de lo imaginario** y que se encuentre **a nivel de plano simbólico**. Esto sólo - puede materializarse a través del **intercambio verbal entre los seres humanos**.

Considera Lacan que es esencial distinguir entre **el Ideal del Yo y el Yo Ideal**, diferenciación que nos permite concebir **lo que ocurre en el análisis en el plano imaginario, y que se llama transferencia**. Para captar esto hay que comprender **qué es el amor**, y sostiene que es un fenómeno que sucede **a nivel de lo imaginario**, que provoca **una verdadera "subducción"** <sup>(130)</sup> **de lo simbólico**. Sería como una especie de **anulación o perturbación de la función del ideal del Yo**. <sup>(131)</sup> Otra de las diferencias es que **el Ideal del Yo, es "el otro en tanto hablante"**, en tanto mantiene con el sujeto **una relación simbólica diferente a la libido imaginaria**. Afirma que el intercambio simbólico es **lo que vincula entre sí a los seres humanos, y permite identificar al sujeto como tal**. <sup>(132)</sup> Según Lacan este **Ideal del Yo en tanto hablante**, puede llegar a situarse **en el mundo de los objetos a nivel del Yo ideal**, es decir, en un lugar donde se pueda producir esa **"captación narcisística"** en la que Freud insiste tanto.

---

<sup>130</sup> En el texto aparece el término alemán *Verliebtheit*, cuya traducción sería "enamoramiento".

<sup>131</sup> Lacan, J. "La tópica de lo imaginario". Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página 215)

<sup>132</sup> Ibíd. Página 215-216.





## 2.- DE LA SIMBIOSIS AL APEGO:

### 2.1.- ENFOQUE KLEINIANO SOBRE EL PRIMER DESARROLLO

Los postulados de Klein parten de la última parte de la obra freudiana a partir de **la pulsión de muerte**, que ella traduce en clave de **agresión y temor al aniquilamiento**. Otro elemento importante en su pensamiento es la **función de duelo por el objeto perdido**, que ella concebía como una **pérdida real, no como una pérdida estructural, tal y como aparece en la obra freudiana**.<sup>(133)</sup> Esto entra en contradicción con el planteamiento que el psicoanálisis mantuvo en aquel momento en relación a las **fases de la libido (oral, anal y fálica)**, sosteniendo que **las fases coexisten entre sí modificando así la cronología que hasta ahora se había establecido**. Mientras que **la fase fálica**, según Freud, **se manifiesta en el quinto año de vida**, Klein descubre que **las tendencias edípicas** empiezan a actuar a partir de **la segunda mitad del primer año de vida y el final del tercero**, al mismo tiempo que afirma la existencia de un **superyo temprano muy severo**. **Los conflictos tienen un origen primitivo y tienen que ver con la relación con la madre**.

Se hace referencia a que la autora osciló entre dos marcos referenciales:

- **EL CONCEPTO FASE Y ESTADÍO**, procedentes de un marco conceptual de tipo evolutivo- genético.
- **EL CONCEPTO DE “POSICIÓN”**, correspondiente a un modelo de referencia más bien de tipo estructural.

La concepción kleiniana de las fases libidinales proviene de las teorías de Abraham, quien **divide la fase oral y la fase anal en dos etapas: la primera que se denomina “pre-ambivalente”, y la segunda sádica**. Ambas dependen del desarrollo corporal que les sirve de base. Esto se resume en el siguiente esquema (<sup>134</sup>):

---

<sup>133</sup> Lo que si recoge Lacan con el tema de la falta.

<sup>134</sup> Ibíd. Página 14

Estadíos	Libido	Pulsión destructiva
Estadío oral de succión	Placer de succión	Chupar, vaciar
Estadío oral- sádico	Placer de morder	Devorar
Estadío anal-1ª etapa	Placer de expulsar	Aniquilar
Estadío anal- 2ª etapa	Placer de retener	Controlar, dominar

Según la teoría de Klein, el complejo de Edipo tiene lugar mucho antes de lo postulado por Freud, situando su advenimiento durante los estadíos oral- sádico y anal- sádico, época en el que el niño está sometido a **pulsiones destructivas muy intensas orientadas hacia los objetos alrededor de los cuales gira este complejo**. Sostiene que **la característica de los estadíos pregenitales de la organización psicosexual**, es la estrecha relación que existe entre **las tendencias libidinales o Eros y las tendencias destructivas o Tánatos**, que ella concibe como **“una simetría fundamental”** que aparece como **una oposición al par pulsional**. Dicha simetría también puede verse en **la disociación del Yo y del objeto**, que en el “vocabulario kleiniano” se traduce como **“clivaje del yo y del objeto”**.

Uno de los conceptos característicos de la teoría kleiniana es el de **“POSICIÓN”**, que explica en el texto *“El psicoanálisis de niños”* (1923), expone cuál es el motivo por el que elige el término. Su argumento es que **los grupos de angustias y defensas procedentes de estadíos primitivos, no están restringidas a éstos sino que reaparecen en los primeros años de la infancia, y en épocas posteriores en determinadas circunstancias**. Las posiciones esquizo-paranoide y la depresiva, configuran la vida psíquica del sujeto, y son **“las guías que organizan toda la vida psíquica”**. Este concepto de “posición” es fundamental en la obra de Klein, y lo es más por **la articulación específica en la que se articulan en los cuatro elementos en las dos posiciones (ESQUIZO- PARANOIDE Y DEPRESIVA)**. Señala cuatro elementos fundamentales, cuya relación determina **lo particular de los fantasmas del sujeto**. Dichos elementos son **LA ANGUSTIA, LAS RELACIONES OBJETALES, LA ESTRUCTURA DEL YO, Y LAS DEFENSAS EN RELACIÓN CON LAS TRES ANTERIORES**. Según dicho fantasma se sitúe en una de las dos posiciones fundamentales, tiene un procesamiento distinto.

En la posición esquizo- paranoide la angustia dominante es la **PARANOIDE O PERSECUTORIA**, y la defensa fundamental es **LA DISOCIACIÓN**. Klein sitúa esta posición entre los tres o cuatro meses de vida, y asocia el inicio de la causa externa de esta angustia a la **experiencia del nacimiento**, tal como propone Freud. La angustia que tiene lugar en este

periodo, está teñida de **temor a la aniquilación que es la causa de la angustia persecutoria**. En los postulados kleinianos, la angustia no es tanto una forma de recuerdo, sino que se trataría de una **expresión directa de la pulsión**. Según M. Klein **la acción de la pulsión de muerte interfiere en la relación de los objetos**, y supone una **dialéctica entre lo interno y lo externo, entre lo innato y lo ambiental**.

Con respecto a las **relaciones de objeto**, la autora sostiene **que se inicia una relación entre la madre y el bebé desde el primer momento de la vida, relación que se establece a partir del alimento**. En un principio se establece una relación con un objeto parcial, puesto que **las pulsiones oral-libidinales y orales- destructivas están dirigidas a la madre**. Ese objeto parcial sería **el pecho materno**, la parte del cuerpo que se pone en contacto con el niño para procurarle alimento. Cuando ese pecho **gratifica (satisface)**, es vivido como **“bueno” y amado**, y por el contrario, cuando **frustra el pecho es vivido como “malo” y odiado**. Hay que decir que en ese momento de la vida (la fase oral), **el sujeto tiene un deseo de gratificación ilimitado y voraz**, y esto **marca la futura relación de objeto**. A este fenómeno lo denominaba Freud **la primera experiencia de satisfacción**.

Según Klein, el **pecho bueno se confunde con el pecho ideal**, que se vive como **“inagotable”**, lo que a su vez determina esa característica de voracidad. Existe **una oposición entre el pecho idealizado y el pecho persecutorio**, oposición a partir de la cual deduce una **función de idealización**, que es un medio de **defensa contra la angustia**. Este **pecho ideal** será el **núcleo del super-yo precoz**, que tiene una dimensión **protectora y benigna**. Por el contrario, **las perturbaciones que provienen del Tánatos asimilados a la agresión, tienen un carácter desintegrador en el sujeto**. Así pues tanto **la gratificación y la frustración, como la proyección e introyección**, van a configurar la **doble relación** existente con el **objeto primario**, esto es, el **pecho**. Al mismo tiempo esta **primera relación objetal** culmina **en la constitución de los primeros núcleos del super-yo por medio de la introyección**. Dichos primeros núcleos son el **pecho idealizado y protector y el pecho persecutorio**.

Otro concepto importante en la teoría kleiniana es el de **objeto parcial**, que hace referencia **una parte de la persona del otro**. Aquí operan los mecanismos de **proyección e introyección**, produciéndose lo que Klein denomina **IDENTIFICACIÓN PROYECTIVA**. Ambos mecanismos marcan también la diferencia entre **mundo interno y mundo externo**. Klein lo conceptualiza como **un fantasma que tiene el objetivo de tomar posesión del objeto oral**. En este caso **el yo en la fantasía se apropia de un objeto externo (la madre) por medio de la**

**proyección, transformándolo así en una parte del propio yo.** De este modo el objeto se transforma en representante del yo y estos procesos son la base de la identificación **proyectiva**, proceso que comienza simultáneamente con la **voraz introyección sádico-oral del pecho**. Se trataría pues de un **proceso de identificación**.

La identificación proyectiva apunta a la noción de Abraham sobre la existencia de **“un amor objetual puro”**, independiente del narcisismo. Para M. Klein es el **prototipo de una relación agresiva que tiene su fuente en pulsiones parciales, uretrales y anales, relacionado con los modos anales de la pulsión**. Para que el desarrollo transcurra de forma adecuada, considera que ha de **introyectarse el pecho bueno**, porque lo contrario da lugar a que **dicho objeto no interiorizado pero idealizado al mismo tiempo se transforme en un nuevo persecuidor y el yo sufra un proceso de desvalorización**.

La otra posición, **LA POSICIÓN DEPRESIVA**, se produciría en torno al **segundo trimestre del primer año de vida** y supone una superación de la anterior. El progreso consiste en que se pasa de **un objeto parcial a un objeto total**, puesto que **la madre es percibida como una persona** y por tanto ya no se produce la **disociación de forma tan intensa**. Así pues se produciría un **proceso de integración asociada a un desarrollo progresivo del yo**, así como en lo que respecta a la **relación con el mundo externo**. Por otra parte la **dirección de los fantasmas se vuelve más amplia y elaborada**, y se producen cambios importantes en la **naturaleza de las defensas**. Los procesos de **integración y síntesis producen que el conflicto existente entre el amor y el odio emerjan a la superficie**, y que la **angustia predominante sea la depresiva**, que se caracteriza por **el temor de perder a la madre, el objeto primario y por la culpa**. Se señala que en esto hay una nueva referencia a K. Abraham que señaló que, **cuando se integra a la madre como objeto total aparece la ambivalencia, o sentimientos de amor y odio hacia el mismo objeto** que tiene como consecuencia la mencionada **angustia depresiva**.

En la posición depresiva existen **las mismas defensas omnipotentes de la posición anterior**, a saber **idealización, negación, disociación y control de los objetos internos y externos**, la única diferencia es que se transforman en **defensas maniacas**. De la angustia depresiva **deriva la función del duelo, concepto clave en la teoría kleiniana**, asociado **la culpa y la reparación**. La primera está relacionada con la concepción del **super-yo temprano**, y conserva **“la tensión entre el yo y el superyo”**. Establece la diferencia entre **duelo normal y**

**duelo patológico** <sup>(135)</sup>, en el cual **se exacerban las “pulsiones canibalísticas”** y el proceso de introyección del objeto bueno perdido **se produce de forma poco exitosa, lo que lleva a que se produzcan trastornos**. Por el contrario, en el duelo normal **el proceso de introyección del objeto amado y perdido en el yo, si se produce con éxito.** <sup>(136)</sup>

**La posición depresiva está ligada a los cambios en la organización libidinal del lactante**, ya que según Klein, **los estadios tempranos del complejo de Edipo**, tanto en su forma **positiva como negativa**, se producen **hacia la mitad del primer año de vida**, etapa en la que **aún predomina la libido oral**. Los deseos orales, que son muy poderosos de por sí, se incrementan por la frustración que le inflige la madre. Estos deseos **son transferidos del pecho materno al pene del padre, y los deseos del pene paterno quedan ligados a los celos**, ya que el lactante siente que la madre recibe el objeto codiciado. Otro aspecto de este período está ligado al padre fundamental que en la mente del lactante posee el “interior” de la madre. El deseo de penetrar en el cuerpo materno y posesionarse de la madre se dirige fundamentalmente al pene paterno que el bebé supone que está dentro del cuerpo de la madre. <sup>(137)</sup> **La posición depresiva** tiene como sentimiento característico **los celos** que derivan del **temor a perder lo que se tiene**.

Otro elemento importante en la teoría de Melanie Klein es la cuestión de **la envidia**. Mientras que en **la posición esquizo-paranoide se relaciona con la voracidad oral dirigida al pecho nutritivo**, en **la posición depresiva se añaden los celos y la rivalidad procedentes de la situación edípica precoz**, en la que las representaciones fantasmáticas hacen referencia a “**los padres combinados**”. Éstas, según Klein, son **teorías sexuales infantiles por las cuales la madre contiene el pene del padre o al padre en su totalidad, o bien a ambos padres fusionados**. En su trabajo “*Envidia y gratitud*” <sup>(138)</sup> plantea que **la envidia es innata y se relaciona con la pulsión de muerte**. Señala que es la expresión de **la agresión innata**. Este concepto, aunque no totalmente original de M. Klein, tuvo como aspecto original la concepción de **la envidia primaria del pecho materno**. En el desarrollo normal **la gratitud amplía la capacidad de amar**, puesto que **absorbe la envidia en el yo integrado**. Tanto la gratitud como

---

<sup>135</sup> De nuevo hay referencias a Karl Abraham en relación con estos conceptos.

<sup>136</sup> Klein, M. Obras completas. Del Prólogo escrito por Alicia Calderón de la Barca. Ed. R.B.A. “*Biblioteca de psicoanálisis*”, Barcelona 2006 (Pág. 19)

<sup>137</sup> Estas referencias se encuentran en Klein, M. “*Algunas conclusiones teóricas sobre la vida emocional del bebé*”, 1952, texto mencionado en el Prólogo de las Obras completas, página 19.

<sup>138</sup> Presentado en el Congreso de Ginebra, celebrado en 1955

la expresión de amor se relaciona con **la pulsión de vida en un yo integrado**. Por otra parte - hace una distinción entre **envidia y codicia**: La primera está relacionada con **el deseo de despojar o sustraer el objeto deseado a quien lo posee**, y está teñida de sentimientos de **destrucción de la creatividad del otro**. En cuanto a **la codicia**, ésta es un **deseo insaciable que se expresa en la fantasía de devorar totalmente el pecho materno**, y sería una **“introyección destructiva”**. La envidia se incrementa cuando los rasgos esquizo-paranoides de un sujeto están muy marcados.

En la rivalidad edípica **hay una relación de envidia primaria con respecto a la madre, debida al fantasma de que “el padre (o su pene) se han convertido en un complemento de la madre, que el niño quiere robar**. En este trabajo también se muestra que **cuando la ansiedad paranoide es muy fuerte y existe una disociación excesiva, no es posible establecer una transferencia positiva sostenida**, y por lo tanto no es posible **la curación**, es decir, **la integración completa y duradera del yo y el objeto**.

#### **2.1.1. Diferentes conceptos sobre el desarrollo temprano en la obra de M. Klein:**

Uno de los principales trabajos de Klein en los que se encuentran sus postulados sobre el desarrollo temprano, es el texto *“El desarrollo del niño”*, escrito en 1921 <sup>(139)</sup>, que constituye uno de los primeros trabajos del compendio *“Amor, odio y reparación”*, y que se considera uno de los ejes fundamentales de la obra kleiniana. <sup>(140)</sup>

Este trabajo en cuestión arranca bajo el título de *“La influencia del esclarecimiento sexual y la disminución de la autoridad sobre el desarrollo intelectual de los niños”*, hace referencia a la importancia de la curiosidad sexual como motor del desarrollo. <sup>(141)</sup> Señala que es de gran importancia para el desarrollo intelectual el interés que se despierta en el niño con

---

<sup>139</sup> Klein, M. *“El desarrollo de un niño”* (1921), en *“Amor, culpa y reparación”* (1921- 1945). Traducción desde el original en inglés *“Love, Guilt and Reparation and Other Works”* de Hebe Friedental, Arminda Aberasturi, María Esther Morera, y Elisabeth Groode de Garma. Notas aclaratorias Adolfo Negrotto. Recopilación realizada por The Melanie Klein Trust, 1975. Ediciones en castellano 1987, por Paidós Ibérica, S.A. Edición RBA Coleccionables S.A., Barcelona 2006.

<sup>140</sup> Este trabajo procede de una conferencia pronunciada en la Sociedad Psicoanalítica Húngara en Julio de 1919 y en él se comentan aspectos clínicos procedentes del análisis de “Fritz”, nombre ficticio que corresponde a su propio hijo Erich, ya que en esa época carecía de pacientes y era imprescindible publicar artículos para poder hacerse un nombre.

<sup>141</sup> Klein siempre fue partidaria de una educación flexible y hasta cierto punto permisiva, que aplicó a sus propios hijos.

**las preguntas sobre el nacimiento**, aspecto que aborda en el apartado *“Aparición del período de preguntas sobre el nacimiento”*. Señala que es hacia los cuatro años en la que los niños “bombardean” literalmente a sus padres y a los adultos en general, con todo tipo de preguntas, desde la existencia de Dios hasta otras preguntas de tipo más “científico” (“¿cómo entra la sangre en una persona?, ¿cómo funciona el sistema de agua?”, etc..). Advierte que en este tipo de preguntas hay un interés del niño en **“penetrar en las profundidades”**, que **atribuye a la curiosidad inconsciente que surge en el niño acerca del papel del padre en el nacimiento de los niños**. Al mismo tiempo observó que se iniciaba otra serie de preguntas en relación con **las diferencias sexuales**. Otro centro de interés que también observó en el análisis de Fritz, fueron **las heces y la orina**, y junto con éstas por **los órganos que las producen**.

A partir de ese momento, arranca una etapa en la que el niño comienza a desarrollar lo que Klein llama **“sentido práctico”**, o el interés por **contrastar las ideas irreales con las reales, empezando a establecer la diferencia**. En este período se inician **los esfuerzos por investigar la realidad de lo que hasta ahora constituye su entorno cercano** de tal forma que el niño, empezaría a **adquirir una visión independiente y propia de la que puede sacar algunas conclusiones**. Para poder afianzarse el niño hace preguntas obvias, como para confirmar sus conocimientos y certezas, que según Klein, sirven al niño para poder **adquirir un “patrón” con el cual comparar los nuevos conceptos que va adquiriendo**. En este punto nos da la idea de que el desarrollo no siempre es lineal y progresivo, ya que **puede experimentar aparentes “estancamientos”**, que **no son sino una forma de afianzarse en adquisiciones anteriores, y un momento en el que el niño elabora los momentos más intensos que se derivan de haber atravesado puntos cruciales en su evolución**. En la psicología evolutiva, sobre todo en la mayoría de autores que aquí se van a revisar, se trata en profundidad estas fases por las que transcurre el desarrollo.

Señala que los niños pasan por otra etapa en la que sienten la necesidad de que se definan de forma clara y precisa sus limitaciones de sus derechos y capacidades. Es la etapa en la que los niños preguntan, “¿cuánto falta para...?”, “¿puedo hacer esto.....? O bien afirman “hago esto porque quiero”, “esto es mío”. Partiendo de las vicisitudes del análisis de Fritz, Klein se refiere a la cuestión de los **sentimientos de omnipotencia**, que según sostiene **va declinando a medida de su sentido de la realidad se desarrolla**. Comenta que iba demostrando **conocimiento de los límites de sus propias capacidades y se muestra menos exigente con el entorno**, aunque todavía persiste la lucha entre ese **sentido de la realidad que va desarrollando y su sentimiento de omnipotencia que aún está muy enraizado**. Sostiene que se



trata en efecto de la lucha entre **el principio de realidad y el principio del placer, que llevan frecuentemente a formaciones de compromiso, a menudo decididas a favor del principio del placer.**

Según Klein, **dicho conflicto entre el sentido de realidad y el sentimiento de omnipotencia influye en su actitud ambivalente.** Afirma que si **el niño es capaz de vencer el principio del placer, encuentra un apoyo que le ofrece la figura paterna.** Según M. Klein esto explicaría porqué el niño suele intentar **recuperar su creencia tanto en la omnipotencia de sus padres como en la suya propia,** y al mismo tiempo el niño **cuando está bajo el influjo del principio de realidad, intenta renunciar a su sentimiento de omnipotencia ilimitada.** Según Klein esto quiere decir que el niño trata de **definir los límites de sus propios poderes y los de sus padres.** <sup>(142)</sup> Teniendo en cuenta lo anterior, sostiene que **la necesidad de conocimiento de los niños, estimula el incipiente sentido de realidad y le lleva a afianzar nuevas adquisiciones, una vez superada la represión.**

En el apartado *“Perspectivas pedagógicas y psicológicas”*, Klein señala que contestar de forma sincera y sin cortapisas a las preguntas de los niños, **influye en su desarrollo mental de forma favorable,** que libera a su pensamiento de la tendencia a la represión, es decir, **del retiro de energía pulsional con la que se queda el mecanismo de la sublimación, y de la represión subsiguiente de asociaciones conectadas con los complejos reprimidos,** que destruyen la **secuencia del pensamiento.** Considera, junto con las aportaciones de Ferenczy <sup>(143)</sup> que se hace un perjuicio a la capacidad intelectual, **al cerrar a las asociaciones el intercambio de pensamientos.** Considera que de cualquier forma, **las formas que provienen de un desarrollo mental resultantes de la represión, la energía que sufre la represión permanece “ligada”.** Klein sostiene que si hay oposición a **la curiosidad natural y al impulso a indagar sobre lo desconocido, también se reprime el propio impulso a investigar.** <sup>(144)</sup> Describe la influencia en un posterior funcionamiento intelectual, de la represión del deseo de saber, puesto que hay personas que se aferran a las certezas, y rechaza nuevas ideas por temor a reconocer como falsas aquellas que le han sido impuestas, o bien porque puedan tener visos de verdad ideas anteriormente rechazadas o repudiadas. El daño pues, afecta al **“desarrollo del instinto de conocer”.** Puede observarse que algunos niños en el periodo de latencia manifiestan una

---

<sup>142</sup> Klein, M. “El desarrollo de un niño” (1921), en *“Amor, culpa y reparación”* (1921- 1945). Página 42

<sup>143</sup> Referencia a Ferenczy, S. “*Symbolische Darstellung des Lust- und Realitätsprinzips Ödipus- Mitos*” (*“Representación del Principio de placer y de realidad en el mito de Edipo”*) (1921)

<sup>144</sup> Veremos más en el apartado *“Fallas del proceso simbólico”*. Asimismo se hace referencia al texto de Isabel Luzuriaga *“La inteligencia contra sí misma”*.

inteligencia despierta, pero que de adultos no parecen sobresalir con respecto a los demás. En su opinión, **su curiosidad infantil se vio interrumpida de algún modo**, lo que limitó **“la amplitud” de su desarrollo intelectual**.

Estima M. Klein que hay dos causas para comprender el perjuicio que se hace al desarrollo del impulso del conocimiento: **el repudio y la negación de lo sexual y primitivo**. Pero también apunta otro peligro para el buen desenvolvimiento del **impulso del conocimiento y el sentido de la realidad: la imposición**, el hecho de **forzar a los niños a incorporar ideas preconcebidas**. Estas están presentadas de tal modo que **el niño no se atreve a rebelarse contra ellas, dado el desarrollo que tiene de su sentido de la realidad**, y por tanto **no intenta sacar conclusiones o deducciones**, por lo que **dicho desarrollo queda afectado**.

Señala Klein que este conflicto entre **el “naciente” sentido de la realidad, que conduce a la adquisición de la ciencia y la cultura, y la innata tendencia a la represión**, es resuelto con **dolor y venciendo inevitables obstáculos**. Estos obstáculos pueden vencerse y fortalecer al individuo, pero de alguna manera dejan alguna huella. Comenta que parte de nuestro **“equipo intelectual” es propio sólo de forma aparente**, ya que arrastramos **dogmas y teorías impuestas**. Señalar que, aunque el adulto pueda superar las barreras que se han levantado en su pensamiento infantil, no puede pensarse que no van a afectarle en el desarrollo de ese pensamiento.

Klein también aborda en este texto **la resistencia del niño al esclarecimiento sexual** (<sup>145</sup>), citando dos trabajos sobre el análisis infantil de Freud (Caso “Juanito”), y los realizados por la Dra. Hug- Hellmuth (<sup>146</sup>), para plantear el tema de las aplicaciones que podrían extraerse de análisis de niños y adultos para la prevención de neurosis y traumas en niños menores de seis años. Pero eso no quiere decir que Klein se fíe de las buenas voluntades conscientes, sino hay que contar con lo que ella denomina **“la posibilidad interna de los educadores”**, y esto le lleva a otra cuestión: **¿Pueden evitar la neurosis las medidas educativas “profilácticas”?** Aunque algunos perjuicios causados por la represión pueden atribuirse a un entorno perjudicial, hay que tener en cuenta **la actitud del niño desde los primeros años de su vida**. Señala que **el**

---

<sup>145</sup> Klein presentó este trabajo titulado *“La resistencia del niño al esclarecimiento sexual”* en la Sociedad Psicoanalítica de Berlín, celebrado en febrero de 1921.

<sup>146</sup> M. Klein conoció a esta especialista en psicoanálisis infantil en el Congreso de la Haya en 1920, y quiso comprometerla en una discusión pública sobre estos temas, al parecer sin demasiada trascendencia pública.

niño desarrolla un rechazo a todo lo sexual sobre la base de la represión de una intensa curiosidad sobre este tema, represión que sólo puede superarse con un proceso analítico muy **pormenorizado**. También comenta las dificultades para poder descubrir a partir del análisis de los adultos, **en qué medida es responsable de la neurosis el entorno o la predisposición interna del sujeto**, pero si se atreve a afirmar que **detrás de la predisposición a la neurosis a veces solo hay ciertos rechazos del entorno para que de desarrolle una resistencia al conocimiento sexual, cuya represión representa una carga para la constitución del funcionamiento mental**.

Las diversas experiencias llevan a Klein a pensar sobre **las consecuencias perjudiciales sobre el intelecto debido a la pulsión reprimida, que queda ligada y no está disponible para la sublimación**. Añade que, según lo que hasta el momento ha sostenido, **la represión puede afectar a todo el ámbito intelectual tanto en el aspecto de la amplitud como en el de la profundidad**, (<sup>147</sup>) lo que le lleva a su afirmación inicial, en relación con que **la curiosidad sexual reprimida es una de las causas más importantes de los cambios mentales en los niños**. (<sup>148</sup>)

En este trabajo Klein también se plantea qué puede aportar el psicoanálisis a la crianza de los niños. Sostiene que **existen muchos daños e inhibiciones que afectan al desarrollo**, que conducen **a una neurosis posterior en la vida adulta**, y por ello considera que **el análisis puede ser un complemento a “los buenos principios de una buena crianza”**, que en ningún momento puede llegar a sustituir. (<sup>149</sup>) Sostiene que los niños hacia los tres años ya son capaces de comprender las explicaciones que se le dan, y está más cerca de las **“cosas naturales”**, aún no influidas por la crianza y la enseñanza reglada. No obstante Klein advierte que **enfrentarnos al inconsciente del niño pequeño**, supone encontrarnos también con **“todos sus complejos”**, sobre los que se pregunta si son **filogenéticos o innatos**, o bien **adquiridos ontogenéticamente**. En cualquier caso afirma que los diferentes complejos, como por ejemplo el de castración, **son demasiado profundas y poco accesibles para que podamos penetrar en**

---

<sup>147</sup> Klein, M. “Análisis temprano” En “*El desarrollo de un niño*” (1921). En Obras Completas. Página 55

<sup>148</sup> Klein comenta la sugerencia que le hizo el Dr. Antón Freund en una conferencia que ella dio en la Sociedad Psicoanalítica Húngara. Confiesa que en un principio le replicó justificando su interpretación, pero poco después vio que la opinión del Dr. Freund era correcta, y que considerar sólo las respuestas conscientes no era suficiente.

<sup>149</sup> En nota n1 38 a pie de la página n° 71 (Klein, M. “Análisis temprano” En “*El desarrollo de un niño*”, 192, Klein hace notar, llevando esta reflexión al caso concreto de Fritz, que no hubo modificación notable de las pautas educativas hacia él, pero también observa que, **“el resultado de la educación ayudada por el análisis es que el niño cumple con los requerimientos educativos habituales pero sobre la base de presupuestos enteramente diferentes.”**

**ellas**, lo que no invalida los beneficios del análisis temprano. Según Klein éste **puede proteger al niño de los graves efectos de los traumas, y ayuda a superar inhibiciones.** <sup>(150)</sup>

## **2.2.- TEORÍAS SOBRE LA SIMBIOSIS HUMANA: MARGARET MAHLER.**

A partir de Melanie Klein se empezaron a potenciar investigaciones sobre el primer desarrollo psíquico, que dieron lugar a numerosas teorías y diferentes formas de abordaje terapéutico en estas edades. Además del origen de la patología adulta, comenzó el interés sobre los problemas específicos que se generan en edades tempranas, y fueron las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y el desarrollo de las diversas teorías psicoanalíticas sobre los primeros años de vida, el motor de los diversos estudios y desarrollos teóricos.

Los autores que se van a comentar proceden de diferentes líneas teóricas y aportan distintos enfoque, pero tienen en común el interés por el estrecho vínculo que enlaza a la madre y al bebé, y qué consecuencias tiene la alteración de dicho vínculo. Su centro de atención es, por tanto, los momentos incipientes del desarrollo psíquico de los primeros años de vida.

### **2.2.1. Margaret Mahler y la simbiosis humana.**

Esta autora fue discípula de Melanie Klein y es conocida por su teoría de la simbiosis humana. Realizó la mayor parte de sus investigaciones en el Servicio Infantil del Instituto Psiquiátrico de Nueva York y de la Universidad de Columbia, a partir del año 1940. Dichos trabajos fueron realizados casi simultáneamente a las investigaciones de Leo Kanner sobre el autismo, con el que mantuvo bastantes discusiones sobre este tema.

Los primeros momentos de la vida, según esta autora, están marcados por la **absoluta dependencia del bebé con respecto a la madre (“socio simbiótico”, tomando el concepto de la biología)**, aunque la relación no es de reciprocidad, en virtud de dicha dependencia del bebé, y

---

<sup>150</sup> Klein es firme partidaria del análisis temprano, incluso a título preventivo y no hay que temer efectos perniciosos de éste si se aplica de forma adecuada

el hecho de que la madre es una persona adulta con plena autonomía. **La simbiosis** sería pues, - **un estado de indiferenciación y fusión que el bebé tiene con respecto a su madre**, considerándose **un rasgo esencial de dicha simbiosis es la fusión alucinatoria** de carácter **omnipotente** con la cual se **representa a la madre**. Esto también conlleva **una ilusión peculiar del límite que existe entre los dos**. En esto consistiría el mecanismo al cual regresa en Yo en los casos de disturbios más severos de la individuación y la desorganización psicótica infantil. El niño necesita el cuidado materno para poder sobrevivir física y emocionalmente, dado su desvalimiento. En esa estructura dual se va dando la diferenciación que desemboca en la formación del ser individual.

El proceso de separación- individuación pasa por sucesivas fases:

- **Tercera y cuarta semana de la vida:** Mayor sensibilidad a la estimulación materna. El bebé se encuentra más sensible al entorno.
- **4º- 5º mes de vida:** El bebé adquiere una expresión facial más expresiva. La atención del bebé se va orientando hacia el mundo exterior, pero siempre en situaciones relacionadas con la madre. Hay un cambio de investimento hacia el mundo externo catalizado por la madre, y las secuencias entre gratificación-frustración son las que promueven la estructuración psíquica.
- **10- 16 meses de vida:** El niño compara y examina todo lo que es su mamá y lo que no lo es a través del tacto, la vista, etc.... En esta fase comenzaría la interacción.
- **Locomoción activa (12- 18 meses):** El niño comienza a separarse de su madre a través del movimiento autónomo, y a partir de ahí comienza a realizar ejercicios de separación y retorno. Si la madre ha realizado su papel de forma aceptable durante la fase de simbiosis, el niño se encontrará mejor preparado para diferenciar sus auto- representaciones de las representaciones simbióticas que hasta ahora fusionaban el self y el objeto.

Según M. Mahler, entre la madre existe una especie de **“señales mutuas”**, gracias a las cuales se produce un **“rapport psicobiológico” entre ellos, que complementan el yo indiferenciado del bebé**. Considera que ese tipo de empatía que la madre considera normal sentir, **es el sustituto humano de aquellos instintos por los cuales el ser vivo se mantiene en la supervivencia**. Lo plantea como una especie de **“matriz extrauterina” que proporciona esta unidad psicobiológica**. Estas señales mutuas entre el bebé y la madre, **son los requisitos más importantes de la simbiosis normal**, y en circunstancias normales **se convierte en una comunicación mutua**. Margaret Mahler postula que **la relación entre la madre y el hijo pasa por sucesivas fases en relación con la simbiosis**:

- 1.- Fase presimbiótica (autística) normal de la unidad madre- hijo.
- 2.- Fase simbiótica propiamente dicha (situada a partir del segundo mes de vida). En esta fase, el bebé parece percibir una gestalt de parte de la realidad externa.
- 3.- Fase de separación- individuación propiamente dicha, que coincide con la función de autonomía.

En la fase presimbiótica, el bebé percibe la satisfacción proveniente de un objeto, empezando a diferenciar las representaciones del yo corporal, y sostiene que dichas representaciones están contenidas en el Yo rudimentario. También señala que el cuerpo tendría dos tipos de auto representaciones: Una de ellas tiene relación con el núcleo interno de la imagen corporal hacia el interior del objeto, y la otra con la capa interna que contribuye a los límites del yo corporal.

Margaret Mahler afirma por otra parte, que los trastornos graves del sentido de la identidad se deben a cambios de investimento masivo en el proceso que regula los mecanismos de percepción de los procesos internos. Esos cambios en el proceso de diferenciación, que pueden producir disociaciones en el sentido de la realidad, entre ellas lo que esta autora llama *“retraimiento narcisista”* (energía psíquica que no se pone en los objetos externos, siendo objetos también las personas cercanas). Así pues, y según esta concepción, podríamos decir que el niño debe familiarizarse gradualmente con la realidad, y siempre a través de la madre. Por ejemplo, podríamos pensar que el niño psicótico, dada su poca habilidad para *“usar a la madre”*, esto es, para poder acceder a alguien que puede satisfacer sus necesidades, no ha obtenido un sentido sólido de la realidad externa. M. Mahler se refiere a André Green cuando habla de la necesidad de cierta periodicidad y ritmo de las interacciones madre- hijo, para formar vínculos con los objetos, pues dicha periodicidad ayuda a formar la gestalt de dicho objeto y así poder percibirlo. Según esto, las primeras incompatibilidades en esa relación, pueden contribuir al fracaso temprano de ese proceso, con el riesgo de que se produzca una regresión hacia etapas anteriores. <sup>(151)</sup>

---

<sup>151</sup> Conocemos los postulados de A. Green, uno de los autores que retoma las tesis freudianas sobre el narcisismo, que se ha tratado anteriormente. De todos modos, parece oportuno recordar una cita de la página 12 del texto de A. Green *“Narcisismo de Vida Narcisismo de Muerte”*, 1983. Amorrortu Editores, Buenos Aires (Argentina), 1999): *“Es necesario descubrir el narcisismo como subconjunto de la psique antes de que se pudiera dar razón de su puesto en la tónica, la dinámica y la economía de la libido.”*

Las relaciones con los objetos inanimados son necesarias porque facilitan la autonomía, pero si esta relación se establece “a la manera psicótica”, se produciría una adherencia demasiado rígida hacia tales objetos (psicosis simbiótica), o bien una sustitución de las relaciones humanas por un objeto inanimado, proceso que puede darse en el autismo. Según M. Mahler, tal regresión no se produciría y postula la existencia de **distorsiones graves, por la formación patológica del proceso intrapsíquico**, especialmente en ese proceso por el cual el niño **usa a la madre, como medio de relación con el mundo, que calma su ansiedad y que constituye un medio de supervivencia.** <sup>(152)</sup>

### 2.3.-BOWLBY Y EL APEGO

Este psiquiatra y psicoanalista inglés, heredero en parte de las teorías de la simbiosis humanas, J. Bowlby, empieza a desarrollar su trabajo investigador a partir de sus trabajos con niños que sufrían graves perturbaciones emocionales, así como de sus experiencias con niños sin familia. Este autor contribuyó al estudio de los avatares de los primeros momentos de la vida, con la elaboración de **LA TEORÍA DEL APEGO**, que podríamos situar como un punto de encuentro entre el Psicoanálisis y la Etología, y también en algunos aspectos entre el Psicoanálisis y la Psicología Cognitiva. Como suele ocurrir con este tipo de marcos conceptuales “fronterizos”, en los que se cruzan varias corrientes, las teorías de Bowlby sobre el apego han sido muy controvertidas. Pero, al mismo tiempo, han supuesto una fuente *de* estímulo y de desarrollo de nuevos campos y enfoques de investigación.

Desarrolla su concepto de apego en su obra más conocida “*Vínculos afectivos. Formación y Pérdida*” (1979), y lo define como una forma de entender la tendencia de los seres humanos a establecer **vínculos afectivos sólidos con unas personas determinadas, y que pueden explicar diversas formas de trastornos emocionales provocados por la separación involuntaria y la pérdida de los seres queridos.** <sup>(153)</sup>

Este autor explica que sus concepciones se diferencian del Psicoanálisis tradicional, pues adopta elementos de otras disciplinas como la Etología y la Psicología Cognitiva. Respecto

---

<sup>152</sup> Angel Rivière, investigador del autismo desde otra concepción teórica diferente, decía a propósito del autismo que este sería “*un cataclismo evolutivo ligado a graves fallos en la relación personal*” (En Rivière y Martos “*El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*”. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid, 1998)

<sup>153</sup> Bowlby, J. “*Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida*”, 1979. Morata Ediciones, Madrid 1986.

a la primera disciplina, es la que parece caracterizar más las teorías de Bowlby, por lo que merecen algunas explicaciones antes de proseguir. A esto dedica el capítulo de esta misma obra: *“Un enfoque etológico de la investigación del desarrollo infantil”*. Sostiene que en los individuos en vías de crecimiento se pueden observar **patrones de conducta específico de la especie, que atraviesan fases sensibles de desarrollo**. Considera que esta noción de **fases sensibles o críticas del desarrollo**, también ha sido estudiada por el psicoanálisis. Dichas fases sensibles, se producen en etapas muy precoces del ciclo vital, y afectan al desarrollo según cuatro aspectos:

**1.- Que la respuesta se desarrolle o no:** Los patrones de apego se desarrollan **en todos los miembros de una especie en condiciones normales, pero pueden dejar de aparecer si existe alguna alteración en el medio ambiente**.

**2.- La intensidad con la que se manifiesta más adelante:** Los patrones pueden desarrollarse de modo normal, pero si existe una determinada experiencia en la infancia, aparece luego en el adulto de forma más intensa.

**3.- La forma motora exacta se adopta por el aprendizaje.**

**4.- Los estímulos determinados que la activan o la concluyen:** En un principio los estímulos que activan un patrón son más generales, para tornarse más restringidos posteriormente, en virtud de un proceso de aprendizaje.

Uno de los aspectos que Bowlby recoge a la Etología se basa en el hecho que **en la vida cotidiana de los animales, surgen constantemente situaciones de conflicto**. Para él, esta disciplina ofrece **un procedimiento diferente de investigar el comportamiento del bebé, como un patrón de comportamiento importante en el desarrollo del bebé en edades muy tempranas**. Considera por ejemplo **la sonrisa del bebé como un patrón de comportamiento importante en el desarrollo**, pues supone **un organizador**, que forma parte de los comportamientos de apego en el lactante.

Bowlby se refiere también a los trabajos de R. Spitz y Wolf y sus investigaciones sobre la sonrisa del lactante, y cómo ésta está provocada por **la configuración visual del rostro humano (ojos y cara vista de frente y en movimiento)**. Según parece por dichos estudios, **“la respuesta sonriente” puede estar ya implícita en el lactante humano que está organizada de esa manera ya a la edad de seis semanas, y que puede ser suscitada por los estímulos adecuados**. Según el punto de vista etológico, es necesario prestar atención a **los patrones de comportamiento específicos de la especie humana que existen en los lactantes (como la sonrisa)**, ya que **están al servicio de la interacción con la madre**. Los estímulos que los suscitan están precisamente



**en ésta** (sus rasgos, su aspecto, su tono de voz, la presión de sus brazos). Asimismo habría - que observar aquellas situaciones en las que dichas respuestas **entran en conflicto con otras: stress, hostilidad, desintegración temporal**. También hace referencia a la obra de Piaget <sup>(154)</sup>, que considera **complementaria a la etología**, y señala que desde la edad de seis meses **los estímulos que operan en el comportamiento del niño tienen ya cierta complejidad, y ya en el segundo año de vida los estímulos son socialmente significativos puesto que el niño está desarrollando la capacidad de pensamiento simbólico** <sup>(155)</sup>

En opinión de Bowlby, Piaget explica muy bien este proceso, aunque advierte que esto no quiere decir que los individuos dejen de estar sujetos **a estos procesos primitivos** que son **los patrones de comportamiento**. Hace una analogía entre la Etología y el Psicoanálisis, desde el punto de vista de los procesos que hacen que el ser humano llegue a **utilizar símbolos complejos**, puesto que el psicoanálisis se ocupa de la capacidad del ser humano de utilizar símbolos, para aprender. Esta cualidad le permite demorar y modificar la expresión de las respuestas instintivas, lo que para Bowlby significa que el psicoanálisis explora **un aspecto complementario a la etología**. <sup>(156)</sup>

En el capítulo *“Formación y pérdida de vínculos afectivos”*, Bowlby recuerda que el comportamiento de apego es **una forma de conducta** por la cual **un individuo mantiene proximidad con otra persona diferenciada, considerada como más fuerte y/o más sabia**. Este comportamiento **no sólo es propio de la primera infancia, sino que se mantiene a lo largo de la vida**. Los comportamientos de apego tienen una expresión particular, según edad, sexo y circunstancias.

Para diferenciar las teorías sobre el apego de las teorías que tienen en cuenta más la dependencia, destaca que los comportamientos de apego tienen estos rasgos:

- a) - **Especificidad:** El comportamiento de apego está dirigido hacia **uno o varios individuos**, por lo general con un **claro orden de preferencia**.
- b) - **Duración:** Un apego persiste habitualmente **en gran parte del ciclo vital** (los apegos primitivos no son abandonados fácilmente, persistiendo largo tiempo).

---

<sup>154</sup> Piaget, J. *“La construcción de lo real en el niño”*, 1937.

<sup>155</sup> Bowlby, J. *“Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida”*, 1979. Morata Ediciones, Madrid 1986. Página 61.

<sup>156</sup> *Ibíd.* Página 62

- c) - **Intervención de emociones:** Durante la formación, el mantenimiento, la ruptura y la renovación de las relaciones de apego, es el momento en el que surgen **muchas de las más intensas emociones que acontecen en el ser humano**. Por ello, mientras que el mantenimiento de un vínculo se experimenta como **fuerza de seguridad, la pérdida de dicho vínculo o la amenaza de pérdida**, ocasiona **pena, tristeza, o bien rabia o ira**.
- d) - **Ontogenia:** En gran parte de los lactantes humanos, **el comportamiento de apego a una figura preferida se desarrolla durante los primeros nueve meses de vida**. **Cuanta más experiencia de interacción social tenga un lactante con una determinada persona**, tanto más probable es que **se apegue a ella**.
- e) - **Aprendizaje:** Distinguir entre lo familiar y lo extraño, constituye un proceso clave en el desarrollo del apego; **los premios y castigos**, postulados por los psicólogos experimentales como base del aprendizaje, **tienen un escaso papel en la instauración de este comportamiento**.
- f) - **Organización:** El comportamiento de apego se establece inicialmente a base de **respuestas organizadas**. A partir de finales del primer año de vida se conforma por medio de **sistemas comportamentales** que adquieren cada vez **mayor complejidad**. Bowlby señala que estos sistemas están **“cibernéticamente organizados”** e incorporan **modelos representativos del medio ambiente y de sí mismo**. Estos sistemas se activan o se extinguen por **determinadas condiciones**, entre las cuales se encuentran: **la extrañeza frente al medio, el hambre, la fatiga y cualquier acontecimiento que desencadene respuestas de temor**. <sup>(157)</sup>
- g) - **Función biológica:** El comportamiento de apego **tiene lugar en las crías de casi todas las especies de mamíferos**, y cierto número de ellas **continúa durante la vida adulta**.

Bowlby considera que este comportamiento de apego **es diferente al nutricio y al sexual**, aunque tiene la misma importancia. Con respecto al concepto de dependencia y a sus diferencias con éste, explica que **la dependencia va dirigida al mantenimiento de proximidad**, y no está dirigida **a ningún individuo específico, ni va necesariamente asociado a un sentimiento intenso**. Insiste en que el comportamiento de apego, **no sólo se manifiesta en los primeros años de la vida**, aunque se ha estudiado más en los niños. Tal y como nos mostraba en el punto “f”, el niño **puede explorar el entorno si la madre está presente o sabe dónde está, abandonando el comportamiento de apego**. Un adulto puede mostrar el mismo patrón de comportamiento ante las personas amadas, pudiendo soportar la distancia o el alejamiento temporal si luego continúa el contacto con ellas. Por el contrario, si un adulto

---

<sup>157</sup> Bowlby, J. “*Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida*”, 1979. Morata Ediciones, Madrid 1986. Página 158.

carece de base en el arraigo de estos comportamientos, **se sentirá desarraigado e intensamente solo.**

En relación con lo anterior, tomemos la conducta exploratoria en la que vemos una relación muy clara entre **los vínculos que se generan en los primeros años de la vida, y la capacidad para formar símbolos.** Para Bowlby, dicha conducta permite a los individuos jóvenes de la especie **desarrollar comportamientos especiales para la supervivencia. La curiosidad de los niños y otras criaturas jóvenes, les induce a explorar el entorno y a apartarse de las figuras de apego.** En ese sentido señala que **la conducta de exploración es la antítesis de la conducta de apego, pero en los individuos sanos es normal que aparezca esta alternancia.** Destaca la importancia del comportamiento de los padres y de los cuidadores en la instauración de estas conductas. Los roles que deben jugar estas figuras de cuidado consisten en **estar disponibles para prestar los cuidados que los niños precisen,** así como para atender sus necesidades. Por otra parte, tienen como misión **intervenir de forma prudente cuando la persona objeto de sus cuidados sufra alguna perturbación,** y también sostiene que **la labor de los padres es primordial para que la persona crezca mentalmente sana.**

Bowlby estudia también **la ansiedad de separación,** a la luz de las teorías sobre el apego. La situación de separación de una de las figuras a las que se muestra apego, **provoca reacciones parecidas a las que se siente ante la oscuridad, ruidos extraños...** Estas situaciones no son intrínsecamente peligrosas, pero suponen **un aumento de riesgo de peligro.** Por ello, argumenta el autor, **la ansiedad producida por la separación de una figura de apego es normal y sana,** y lo único que cabe investigar es porqué en algunos individuos se produce con **determinada intensidad** (mayor o menor de la que cabe esperar).

Observa el autor que se han debatido intensamente los temas relativos a las experiencias infantiles tempranas en relación con los trastornos psiquiátricos de los adultos. Se han prestado atención a algunos aspectos relacionados con los cuidados de los niños de dos y tres años de vida, (alimentación y aseo), y también a aquellos relacionados con la cuestión de si el niño era espectador o no de las relaciones sexuales de los padres. Para el autor, sin embargo, se prestaba poca atención a **la interacción dentro de la familia, o a la forma concreta en la que cada padre y cada madre se comportan con cada niño.** El punto clave de sus tesis es que existe una **relación causa efecto entre las vivencias del individuo con sus padres en la infancia y su capacidad posterior para establecer vínculos afectivos,** así como en **el posible desarrollo posterior de síntomas neuróticos y/o trastornos de la personalidad.**

Señala que hay que tener en cuenta estas dos variables: **Los padres proporcionan al niño una base segura, y animan al niño a explorar a partir de ellos.** Tanto en uno como en otro polo de la actitud de seguridad básica que ofrecen los padres al bebé, existe un **reconocimiento de la necesidad de su hijo de contar con una base segura**, por lo que **actúan en consecuencia con ella.** Esto implica que los padres han de tener **una empatía suficiente para poder conectar con las necesidades de apego del niño, y buena disposición para atenderle.** Del mismo modo, son capaces de **detectar el malestar del niño, cuando éste procede de la ansiedad o frustración (cuando llora y los padres intuyen que no es por hambre, sueño o necesidad de ser cambiado).**

Los adultos pueden presentar comportamientos que indican trastornos en estas conductas de apego en situaciones de stress. Cuando se realiza una investigación de las primeras etapas de su infancia, se suelen encontrar **alterados algunos patrones en la acción parental en dichas etapas.** Entre estos patrones alterados se pueden encontrar:

- a) - **Uno de los padres, o bien ambos, no responden al comportamiento del hijo destinado a provocar que le imparten cuidados, y/o lo descuidan, o bien lo rechazan activamente.**
- b) - **Discontinuidades en la asistencia parental, con más o menos frecuencia, incluyendo periodos transcurridos en un hospital u otra institución.**
- c) - **Amenazas persistentes por parte de los padres que no aman a su hijo, y son utilizadas como medio para controlarle.**
- d) - **Amenazas de abandono por parte de los padres, utilizadas como método para someter al hijo como método de disciplina, o como medio de coaccionar al cónyuge.**
- e) - **Amenazas por parte de uno de los padres de abandonar o incluso matar a otro o incluso de cometer suicidio.**
- f) - **Inducir al niño a sentirse culpable diciendo que su comportamiento, es o será responsable de la enfermedad o de la muerte de su padre o de su madre.**

Haber padecido cualquiera de estas experiencias, puede conducir al individuo a **vivir en una constante ansiedad**, y a tener **un umbral bajo para manifestar comportamientos de apego.** Esta modalidad se define como de **“apego angustioso”** <sup>(158)</sup> <sup>(159)</sup> Cualquiera de estas

---

<sup>158</sup> Bowlby, J. “*Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida*”, 1979. Morata Ediciones, Madrid 1986. Página 165.

variantes de comportamiento parental, no sólo pueden provocar reacciones como **la ira contra sus padres, sino también pueden inhibir su expresión**. El resultado de esto es, según Bowlby, **un resentimiento en gran parte inconsciente**, que persiste a lo largo de la vida adulta, y que **se dirige hacia otras personas con las que se establecen vínculos intensos**, preferentemente hacia el cónyuge y los hijos. En algunas patologías tales como comportamientos suicidas, anorexia, síntomas de conversión, pueden encontrarse **intensos anhelos de amor y apoyo, que provocarían esas formas patológicas de comportamiento como forma de pedir amor y cuidados**. Otras personas, que también han tenido experiencias similares a las de los individuos que desarrollan apego angustiado, **reaccionan de forma diferente manteniendo actitudes de persona “dura”**. Esta reacción se debe a que **inhiben el sentimiento de apego y su correspondiente comportamiento, rechazando cualquier deseo de relaciones estrechas con quien les pudiese proporcionar amor y cuidados**.

Describe otros patrones de comportamiento de apego, relacionados con **la confianza compulsiva en sí mismo**, y que desembocan en **la prestación compulsiva de cuidados, sean o no requeridos por la persona con la que mantienen vínculos estrechos**. Bowlby relaciona estos comportamientos con las teorías de Winnicott sobre **el falso self**, que explicarían cómo este **“falso sí mismo”** está originado por **un déficit de cuidados maternos suficientemente buenos durante la infancia**. Por ello sostiene que ayudar a una persona a **descubrir su auténtico “sí mismo”**, supone **ayudarle a reconocer el anhelo de amor y cuidados y su ira contra aquellos que en su infancia no se lo concedieron** <sup>(160)</sup> Asimismo afirma que cuando de adulto se adoptan los comportamientos que tuvieron los padres anteriormente, **nos estamos identificando con ellos**, identificación que Bowlby atribuye a **la observación y el aprendizaje de dichos comportamientos desde edades muy tempranas**. En cierto modo critica a las teorías tradicionales, que afirman que estos procesos descritos anteriormente se deben a que **el individuo ha interiorizado los problemas**, o bien **proyecta sus atribuciones y percepciones**. Escoge el autor teorías de tipo cognitivo para explicar estos procesos, porque piensa que hace posible una mayor precisión, y además puede formularse la hipótesis de considerar como **causa los diferentes tipos de experiencia infantil, según la persistencia de modelos representativos**,

---

<sup>159</sup> En una aclaración al pie de la página 165, Bowlby señala: *“No existen datos demostrativos de la idea tradicional, que sigue estando muy difundida, de que una persona así ha sido excesivamente mimada en su infancia y se ha criado muy “consentida”*.

<sup>160</sup> *Ibíd.* Página 168.

**de figuras a las que se tuvo apego y también de sí mismo a nivel inconsciente.** <sup>(161)</sup> Dichos modelos representativos inadecuados, pueden coexistir con otros más adecuados, y Volví considera que la experiencia clínica demuestra que, cuanto **más intensas son las emociones despertadas en unas relaciones, es más probable que los modelos más primitivos y menos conscientes se tornen dominantes.**

### **2.3.1- Otros enfoques sobre el apego:**

En una línea de investigación y de trabajo similar a la de D. Stern, autor del que seguidamente hablaremos, se encuentra Bernard Golse, paidopsiquiatra y psicoanalista francés, que aúna su práctica psiquiátrica con niños con la actividad docente en la Universidad René Descartes de París. Centrado en el trabajo con niños muy pequeños, ha realizado varios estudios en relación con las vicisitudes del periodo perinatal.

Uno de estos textos, titulado *“Psicología de la perinatalidad”* <sup>(162)</sup>, nos muestra alguna de sus líneas de trabajo al respecto. Para este autor, **la transdisciplinaridad**, aún con todos sus riesgos, **es una condición “sine qua non”** de la Psiquiatría Perinatal. Señala que los inicios de este concepto arranca con las investigaciones de M. Soulé, L. Kreisler y M. Fain en el campo de la psicología psicosomática precoz, realizada entre los años 1950- 1970, cuyos resultados provienen de la colaboración entre profesionales del “cuerpo” y los de la “mente”.

B. Golse sostiene que la Teoría del Apego es un paradigma que permite unir **la Teoría de las Pulsiones y la Teoría de las relaciones de objeto**. Considera que la Teoría del Apego nos obliga a revisar de forma profunda la metapsicología, y cree que el apego como necesidad primaria del niño, **puede ser libidinizado como el resto de las necesidades, lo que estaría en consonancia con la teoría freudiana del apuntalamiento (o apoyo)** <sup>(163)</sup> Defiende que la teoría del Apego es perfectamente asimilable por el Psicoanálisis, además de por la razón aducida anteriormente, porque **tiene en cuenta la sexualidad infantil y su asimetría con la del adulto**,

---

<sup>161</sup> Bowlby, J. *“Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida”*, 1979. Morata Ediciones, Madrid 1986. Página 171.

<sup>162</sup> Golse, B. *“Psicología de la perinatalidad”* Publicado en “Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente” nº 26. Bilbao, 1998, como ponencia de presentación del II Congreso Europeo de la Asociación Europea de Psicopatología del Niño y del Adolescente (A.E.P.E.A), y XI Congreso Nacional de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente (SEPPNA), celebrado en Sevilla del 15-17 de Octubre de 1998, bajo el título “De la comprensión de la psicopatología al tratamiento”

<sup>163</sup> Golse, B. *“Psicología de la perinatalidad”*. Página 47

**la teoría de las pulsiones y la teoría del apoyo (apuntalamiento).** En relación con nociones que pertenecen al campo del Psicoanálisis, y que son también pertinentes a la Psiquiatría Perinatal, señala la importancia de **tener en cuenta la reciprocidad y la intensidad del sistema proyectivo en que se encuentran inmersos los padres y el bebé.** Asimismo tiene en cuenta los **procesos de transmisión generacional que validan de algún modo la teoría de “a posteriori” en el campo de la perinatalidad.** En tercer lugar asume el **aspecto estructural de los trastornos maternos.**

Bajo el prisma de la **Psiquiatría Perinatal**, Golse aborda el estudio de **las enfermedades de la interacción**, que es el modo en el que el autor **considera todos los trastornos psicopatológicos de la perinatalidad.** Como muestra nos muestra tres patologías que se dan en este periodo:

- **Las depresiones maternas:**

Tal como lo subraya Cramer, **este tipo de trastornos tienen relación con la incorporación del niño a la vida de la madre.** La presencia del bebé puede intervenir como **efecto depresógeno**, al mismo tiempo que **el funcionamiento depresivo de la madre puede inducir un funcionamiento depresivo y viceversa.** Por consiguiente, **cada uno de los elementos de la interacción tiene así un poder patógeno potencial sobre el otro.** <sup>(164)</sup>

- **El autismo precoz:**

Independientemente de la multicausalidad de esa patología, toma de J. Hochmann el concepto de **“proceso autistizante”**, que revela la dinámica interactiva que lo fundamenta: Bien porque el adulto se muestra poco accesible desde el punto de vista psíquico, o bien porque el bebé muestra un comportamiento relacional particular, se crea **un círculo vicioso auto agravante, porque la inadaptación de las respuestas que se producen en la interacción de uno de los elementos de la relación, acentúa el desarrollo del otro, que va a volver a situarse de forma inadecuada.** <sup>(165)</sup>

- **Las psicosis puerperales:**

En opinión de Golse podría ganarse mayor comprensión de ese trastorno, conceptualizadas de **forma interactiva**, por medio de las **identificaciones proyectivas y narcisistas que infiltran masivamente el funcionamiento interactivo de la madre**, y que terminan por reducir de tal manera **el espacio de libertad del bebé, que este no puede actuar sino confirmando la imagen de objeto malo que la madre proyecta sobre él.** <sup>(166)</sup> Golse subraya que este enfoque de la Psicopatología de la Perinatalidad, permite una intervención que puede ser a la vez **descriptiva, interactiva, contratransferencial e historicista.**

---

<sup>164</sup> Golse, B. “*Psicología de la perinatalidad*”. Página 55.

<sup>165</sup> Ibíd. Página 56.

<sup>166</sup> Ibíd. Página 56.

Desde otro punto de vista Marian Fernández Galindo en su texto *“Teoría del apego y Psicoanálisis. Hacia una convergencia clínica”* <sup>(167)</sup>, reivindica el valor psicoanalítico de las Teorías del Apego. En su opinión este grupo de concepciones, nacidas del pensamiento de un psicoanalista no se reconoce totalmente por el psicoanálisis. Considera que los hechos clínicos son insistentes y están terminando por reunir a las Teorías del Apego. <sup>(168)</sup>

En primer lugar M. Fernández hace un resumen de los puntos principales que desarrolla Bowlby sobre el apego, y postula que éste plantea **un nuevo desarrollo metapsicológico, basado en la segunda teoría de la angustia** que Freud postuló en su artículo de 1926 *“Inhibición, síntoma y angustia”*, con su teoría de **“la angustia- señal”**. Nos recuerda que en este texto, Freud indaga sobre el tema de **la pérdida y sus consecuencias en el psiquismo**, y en el que llega a la conclusión de que **el ser humano se siente amenazado por diferentes pérdidas y no sólo por la castración: pérdida de objeto, pérdida del amor del objeto**. Según esta autora Freud propone **un cambio revolucionario** con su **concepción de la angustia**, que pasa de ser **“libido transformada”** a ser una señal que **emite el Yo frente a la amenaza de pérdida**. <sup>(169)</sup>

M. Fernández se refiere a Freud y a su empeño por **integrar en una sola secuencia las diferentes reacciones ante la pérdida, como eran la angustia, el duelo y las defensas**. Cita los comentarios de Bowlby al texto de Freud *“Esquema del psicoanálisis”*, de quien dice que fue capaz de advertir con claridad que **la ansiedad es la reacción producida ante el peligro de la pérdida del objeto**, mientras que **el duelo es la respuesta producida cuando tal pérdida se produce**, así como aquellas **defensas que protegen al Yo contra demandas pulsionales que amenazan con dominarlo**. <sup>(170)</sup> Recuerda que Bowlby describió tres fases de la reacción del bebé a la separación, que se asemejan a los postulados de Freud: En primer lugar existe una **fase de protesta**, en la que domina la **angustia de separación** y la **reacción a la amenaza de pérdida**. En segundo lugar aparece la **fase de desesperanza**, con reacciones de **duelo y a la pérdida real**. Por último tiene lugar la **fase de desapego**, en la que opera la **defensa del Yo**.

---

<sup>167</sup> Fernández Galindo, M. *“Teoría del apego y Psicoanálisis. Hacia una convergencia clínica”*. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente nº 33- 34. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente, celebrada en Oviedo los días 5 y 6 de Octubre de 2002, bajo el título *“Las relaciones tempranas y sus trastornos”*. Bilbao, 2002.

<sup>168</sup> *Ibíd.* Página 8.

<sup>169</sup> *Ibíd.* Página 10-11

<sup>170</sup> Cita el texto de Bowlby Bowlby, J. *“Citando a Freud”*, 1985.



M. Fernández sostiene que Bowlby discrepa de R. Spitz quien hace la equivalencia entre la angustia del octavo mes, angustia frente al extraño y la angustia de separación. Los hechos clínicos desmienten tal hipótesis, ya que **la angustia de separación se produce frecuentemente en presencia de la madre.** <sup>(171)</sup> También discrepa de M. Mahler porque considera que éste coloca la teoría como **un pre-juicio ante los hechos clínicos**, de tal manera que considera que **los fenómenos de apego son fases de desarrollo, ya que están presentes a lo largo de la vida.**

Marian Fernández señala que su concepto fundamental, **los modelos operantes internos** <sup>(172)</sup>, procede de las aperturas de Bowlby a otros paradigmas. Dicho concepto supone una visión diferente de **la estructura del aparato psíquico**, comentando que se trataría de **una nueva tópica**. Según dicho modelo, lo que la tradición psicoanalítica concibe como **mecanismos de defensa o como expresiones de conflicto y compromiso, son modelos de representación de sí mismo y de los otros que se ha ido adquiriendo a lo largo de la vida, modelos en su mayor parte no conscientes.** <sup>(173)</sup> La autora también apunta que **la suma articulada jerárquicamente de los modelos operativos internos constituiría la estructura de la personalidad, el modo en que un sujeto determinado constituye su visión del mundo externo y de sí mismo.** <sup>(174)</sup> Como ya se ha comentado, los modelos a los que se hace referencia son en su mayor parte **inconscientes**, y representarían la forma en que **el sujeto, en su interacción con el ambiente, y como parte de él, constituye su representación del mundo** y además de ese modo **formaría parte del mismo.**

Marian Fernández comenta que en ese momento Bowlby ya se había alejado mucho de la metapsicología freudiana, puesto que había dado la espalda a **la teoría del apuntalamiento**, así como **los conceptos de energía psíquica y de pulsión**. También apunta M. Fernández que Bowlby quería encontrar **nuevos caminos para la metapsicología**, que pudieran armonizarse con **los nuevos avances de la biología, la etología y la evolución**. Señala que este autor siempre se mostró fiel al espíritu de Freud, encontrándose en su obra múltiples referencias a éste cuando habla por ejemplo del **juego del carretel**, de la faceta de **Freud como etólogo**, y algunas otras.

---

<sup>171</sup> Ibíd. Página 11.

<sup>172</sup> En la nota nº 6 de la página 12, la autora subraya lo siguiente: *“Internal working models”, traducido al francés como “Modèles internes operants”, ha sido traducido en español como “Modelo operativo y como Modelo representativo”.*

<sup>173</sup> Fernández Galindo, M. *“Teoría del apego y Psicoanálisis. Hacia una convergencia clínica”*. Página 12.

<sup>174</sup> Ibíd. Página 12.

### 2.3.2.- Teoría del apego y la “Era Interaccional”. Mary S. Ainsworth:

En este apartado del texto, Marian Fernández hace referencia a cómo la continuidad de las teorías del apego acuñadas por Bowlby, no vinieron de la mano del psicoanálisis sino de la psicología evolutiva, en particular de Mary Salter Ainsworth. Esta investigadora trabajó en el Instituto Tavistock de Relaciones Humanas con el propio Bowlby, permaneciendo muy próxima a su pensamiento, que desarrolló y amplió.

M.S. Ainsworth propuso un instrumento de observación que resultó muy interesante. Se trata de un método para evaluar **la reacción del niño ante un extraño** <sup>(175)</sup>, como forma de avanzar en el estudio de **las conductas de apego** <sup>(176)</sup>. Este método consiste en crear una situación de observación, en la cual **el niño es colocado en un ambiente extraño, y se establece una secuencia de un periodo de tres minutos cada una:**

- 1.- Primero: **el niño permanece solo con la madre.**
- 2.- En segundo lugar **entra un desconocido.**
- 3.- En tercer lugar **la madre se ausenta.**
- 4.- En el cuarto lugar **el desconocido sale y el niño se queda solo.**
- 5.- Por último, **la madre regresa, vuelve el desconocido, etc...**

Esta observación derivó en experimentos realizados por primera vez en la ciudad de Baltimore (EEUU), con un grupo de 23 niños de un año de edad. La finalidad que se propone Ainsworth con este tipo de exploración, es demostrar la teoría de Bowlby con respecto al **carácter universal de la respuesta de los niños a la separación de su madre**, y según este postulado estableció la hipótesis de que **los indicios de peligro (ambiente extraño, presencia de un desconocido o ausencia de la madre), provocarían llanto en el bebé y al mismo tiempo una recuperación del interés por sus juguetes cuando la madre regresa.** Esto supondría que la presencia de la madre **aportaría la suficiente seguridad** <sup>(177)</sup> **como para que el niño volviese a jugar.** <sup>(178)</sup>

---

<sup>175</sup> En el texto se indica con los términos en inglés “*Strange situation*”

<sup>176</sup> En la nota nº 7 al pie de la página 14, M. Fernández señala: “*Una autocrítica que Bowlby se dirigió siempre, atribuyéndose en parte la responsabilidad de no haber sido bien comprendido, fue la de no diferenciar con suficiente claridad el apego de las conductas de apego y así contribuir al error de tomar el apego como una teoría conductista*”

<sup>177</sup> En nota nº 8 de la página nº 15, la autora refiere : “*Ainsworth pensaba que la figura de apego proveía al niño de una base segura para el desarrollo de su conducta exploratoria y de separación. Aunque el concepto de base segura ha quedado unido a la figura de la investigadora, en realidad ella lo tomó de William Blatz, director del Institute of Child Study de Toronto, y de su teoría de la seguridad, en donde era usado el concepto en muy diferente sentido (en Rudynsky, P. “The Personal Origins of Attachment Theory. An Interview with Mary Salter Ainsworth”)*”

<sup>178</sup> Fernández Galindo, M. “*Teoría del apego y Psicoanálisis. Hacia una convergencia clínica*”. Página 14-15.

Pero, sorprendentemente los resultados de estudio, arrojaron respuestas inesperadas: - Mientras que la mayoría de los niños (13 de 26) se comportó como se esperaba, incluyéndose en la categoría de **“apego seguro”**, seis de los 23 niños estudiados **mostraron poco o ningún malestar al ser dejados solos ante un entorno desconocido**, y además **ignoraron o evitaron a la madre cuando ésta volvió**, comportamiento **semejante al de niños más mayores que habían alcanzado la etapa de desapego como respuesta a separaciones prolongadas**. Ainsworth calificó a estos niños como **“evitativos”, como expresión de la represión de las manifestaciones de ansiedad y enfado**. Por último, la respuesta los cuatro niños restantes se mostró diferente a la de los demás, mostrando **una intensa reacción de angustia que les impedía involucrarse en cualquier situación de exploración o juego, incluso estando presente la madre**. Estos niños fueron calificados como **“ambivalentes/resistentes”**, y no encontraron **ningún consuelo para su enfado o angustia cuando sus madres volvieron mostrándose preocupados en su presencia**.

Pero en contra de lo que pueda parecer, la conducta de apego no sólo es un fenómeno meramente conductual ya que la propia Ainsworth afirma que **el apego se manifiesta a través de determinados patrones de conducta**, pero que en sí mismos no constituyen el apego, ya que este es **interno**. Estos comportamientos de apego serían como un **“filtro”** que permite **percibir e interpretar la naturaleza de una respuesta que puede observarse externamente**.  
(<sup>179</sup>) (<sup>180</sup>)

M. Fernández señala que a partir **del descubrimiento de las diferentes modalidades de apego**, se incrementaron las investigaciones acerca del **vínculo que une al bebé y a su madre desde la perspectiva interaccional**, y empiezan a considerar **la especificidad de las respuestas del niño en relación con las respuestas de la madre**, y no sólo las relacionadas con **experiencias de separación**. Por otra parte, a partir de los estudios de Ainsworth se comprobó que **la modalidad de apego observada en el niño sometido a la situación ante un extraño, estaba relacionada con el modo específico de interacción del el niño en todas las situaciones, empezando por la relación que mantiene con su madre en casa**. Esto es, que las respuestas de

---

<sup>179</sup> Ibid Página 16.

<sup>180</sup> La autora toma esta cita de Ainsworth de un texto de ésta de 1967 que aparece en un texto de Mary Main del año 2000, pero no de indica referencia de dicho texto.

apego del niño eran **“sistemas de conducta”<sup>(181)</sup>, o modelos operativos** que se activan frente a los **“sistemas de conducta” de sus madres.** <sup>(182)</sup>

### 2.3.3.- Teoría del apego en la actualidad: La era representacional:

Las teorías de corte **representacional**, suponen, según Marian Fernández, un gran avance en relación a las teorías del apego, y cita los trabajos de Mary Main, una de las principales representantes de estas concepciones. Ésta se basó en **las concordancias existentes entre las diferentes modalidades de apego del niño y las actitudes de sus padres hacia ellos**, y diseñó un instrumento clínico para poder estudiar los diferentes **modelos operativos parentales: La entrevista de Apego Adulto o AAI** (*“Adult Attachment Interview”*), que consiste en un cuestionario semiestructurado en el cual los padres relatan sus vivencias, recuerdos y sentimientos en relación con sus propios padres, y con su historia infantil. Lo que se trata de evaluar es **la coherencia y consistencia del relato**, según la cual un progenitor puede considerarse como **“seguro”**, aunque haya pasado por experiencias traumáticas y muestre sentimientos negativos hacia ellas, siempre y cuando **asuma su posición de forma consistente**. Esta **entrevista de “Apego Adulto”**, tal como sucedió con la entrevista diseñada por Ainsworth sobre las **reacciones del niño ante el extraño**, encontró tres tipos de **modelos “representacionales de apego”<sup>(183)</sup>: El apego autónomo o seguro, el apego desentendido y el preocupado**. La combinación de ambos instrumentos ha podido mostrar que existen **concordancias entre las modalidades de apego en los niños y en sus padres**, pudiendo realizar **predicciones**.

La autora señala que Mary Main interpreta las diferentes modalidades de apego encontradas en los niños como **“estrategias adaptativas”**, que se adaptan a **las condiciones de cuidados en las que se crían**, según lo cual considera que **los patrones inseguros de apego**

---

<sup>181</sup> En nota nº 10 a pie de la página 16, la autora refiere: “Hay que hacer una puntualización importante en relación con el concepto **sistemas de conducta**: **“La conducta instintiva no se hereda: lo que se hereda es cierto potencial para desarrollar determinados tipos de sistemas- lo que aquí llamamos sistemas de conducta- cuya naturaleza y forma difieren en cierto modo, según el ambiente concreto en que tenga lugar el desarrollo”**. J. Bowlby “El apego”, 1998”.

<sup>182</sup> En nota nº 11 al pie de la página 17, M. Fernández comenta: *“Obsérvese que ya no se trata más de la respuesta ante la separación, sino de la interacción madre (o cuidador)-bebé”*

<sup>183</sup> Fernández Galindo, M. “*Teoría del apego y Psicoanálisis. Hacia una convergencia clínica*”. Página 18.

organizados (<sup>184</sup>) – el evitativo y el ambivalente- resistente-, pueden ser considerados como estrategias para mantener la proximidad con un progenitor cuya respuesta es inconsistente o limitada. (<sup>185</sup>) Según esto, podría decirse que, mientras la madre pueda ofrecer una “base segura”, o como según dice Winnicott, ser una “madre suficientemente buena”, el niño puede dirigir y mantener su atención hacia la exploración del mundo externo, o también tener la capacidad de estar solo con su madre. En el caso del niño con apego evitativo, éste ha de desviar la atención tanto de la madre como de la situación estresante que le produce la separación, y para lograrlo fija su atención en los objetos u otra situación. Sin embargo, el niño ambivalente- resistente necesita concentrar su atención en la madre, para no desorganizarse; esto le impide que el niño pueda alternar la atención entre ésta y la exploración del entorno. La inflexibilidad de estos niños con respecto a la focalización de la atención, se observa en niños rechazados o que reciben un trato inconsistente, situaciones que son el origen del stress. Esta sensación de inflexibilidad es referida por los padres cuando comentan las experiencias relacionadas con su hijo.

M. Fernández hace referencia a un tercer patrón de apego inseguro, descrito por Main y Solomon. Se trata del patrón **desorganizado/desorientado**, según el cual los niños no tienen capacidad para manejar la angustia ante la separación y no buscan consuelo cuando la madre regresa. Estos autores señalan que lo más característico de ese patrón es lo impredecible de su conducta en relación con el acercamiento o evitación de la madre: Sus conductas son contradictorias, puesto que se acercan a la madre y se quedan a mitad de camino paralizados, con los brazos levantados en algunas ocasiones. También se observa que tienen una falta de estrategias para satisfacer sus necesidades de seguridad y consuelo. Según investigaciones realizadas con posterioridad, el patrón de apego desorganizado/desorientado tiene mayor prevalencia en madres deprimidas y madres que maltratan.

---

<sup>184</sup> M. Fernández señala en nota nº 13 a pie de la página 18: “En una extensión de la clasificación de Ainsworth, Main denomina a las tres categorías de apego (seguro, inseguro- evitativo e inseguro ambivalente- resistente) categorías de apego organizado para distinguirlas de una cuarta categoría encontrada en estudios posteriores de apego desorganizado (apego desorganizado- desorientado) y también “porque tanto la conducta como la atención (ya sea flexible o inflexible es consistente y además es comprensible como una estrategia de adaptación a las condiciones en que se encuentra el infante (por ejemplo, la situación de cuidados). Mary Main, 2001”

<sup>185</sup> Main, M. “Las categorías organizadas del apego en el infante, en el niño y en el adulto: Atención flexible vs. Inflexible bajo estrés relacionado con el apego. “, 2001

Marian Fernández resume **lo que la teoría del apego propone como aportación al psicoanálisis teórico clínico actual**. Frente a la posición de M. Mahler, que concibe que en la teoría **de las relaciones objetales el fantasma es el motor del psiquismo**, y que **las figuras de apego pueden modular pero no determinar**, los teóricos del apego centran todas sus observaciones en **EL VÍNCULO**, es decir, **lo que ocurre en la interacción con la figura de apego**. Este modelo del desarrollo no sólo considera al adulto como objeto de la pulsión, sino como **regulador emocional que determina la estructuración del psiquismo**. <sup>(186)</sup>

Según esto **la figura de apego tiene una función reguladora de la relación**, por medio de la cual **se establecen reacciones y respuestas diferentes según las necesidades emocionales del niño**.

#### **2.4.- CONCEPTO DE CONSTELACIÓN MATERNAL: D. Stern y el “entonamiento madre-bebé.**

Las tesis de Bowlby, cruce de enfoques teóricos de diversa procedencia, han sido objeto de numerosas controversias, pero también han sido fuente de las investigaciones más actuales acerca de las relaciones madre- bebé especialmente durante los primeros momentos de la vida. Los postulados de Bowlby han generado numerosos trabajos que han enriquecido la teoría y la práctica en el campo de la primera infancia.

Entre estas investigaciones se encuentra Daniel N. Stern <sup>(187)</sup>, quien ha desarrollado numerosos trabajos en relación con la interacción madre- bebé. En la conferencia *“Naturaleza de las relaciones precoces”*, pronunciada el 5 de Octubre de 2001 en el Congreso de la Sociedad de Psiquiatría y Psicoterapia del niño y del Adolescente (SEYPNA) <sup>(188)</sup> <sup>(189)</sup>, celebrado en Oviedo, comentaba que ***“lo intrapsíquico sería el resultado de las interacciones con otra persona, lo que nos llevaría a la cuestión de la***

---

<sup>186</sup> Fernández Galindo, M. *“Teoría del apego y Psicoanálisis. Hacia una convergencia clínica”*. Página 20.

<sup>187</sup> Daniel Stern es profesor de Psicología en la Universidad de Ginebra, y profesor adjunto de Psiquiatría del Cornell University Medical Center- New York Hospital.

<sup>188</sup> La Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente, se ocupa de la problemática del Niño y del Adolescente y de sus tratamientos. Esta Asociación viene desarrollando una intensa actividad científica y de formación a jóvenes profesionales de la Salud Mental, y organiza congresos que se celebran anualmente.

<sup>189</sup> De esta ponencia no consta ninguna publicación.

**formación de los objetos internos en la lactancia**". Según Stern, se observa una especie de **regulación mutua entre la madre y el hijo durante la lactancia**. Toma una secuencia del momento en el que la madre alimenta a su bebé, y realiza las siguientes observaciones:

1.- **El bebé absorbe el contenido del biberón para satisfacer el hambre. La madre mira hacia otro lado y el bebé parece absorto en la satisfacción de su necesidad.**

2.- En un segundo momento, el bebé tiene menos hambre y **empieza a mirar a la madre, a "juguetear" y dejar de chupar**; parece invitar a la madre a jugar con él. La madre puede seguir insistiendo en que el niño en que el niño pueda seguir chupando o no. En general las madres insisten en que el niño vuelva a chupar otro poco, aunque con menos insistencia.

3.- Lo que el niño puede querer es **seguir "jugueteando"**, y la madre tiene que hacer algo si quiere que el niño siga mamando. Para ello, suele **hablarle, ofrecerle el pecho o el biberón de nuevo...**, con el fin de **atraer la atención del niño**.

4.- Finalmente, el niño se va adormeciendo y la madre suele **dar por finalizada la "sesión de alimentación"**, para después acostarle en la cuna completamente dormido.

Stern aprecia en esta secuencia una **"coreografía" muy elaborada entre madre e hijo**, asimilando este juego a **los movimientos que realiza un director de orquesta, para ir acoplando las entradas de los diferentes grupos de instrumentos**. En el caso de la madre y el bebé, **ambos serían los "directores de orquesta"**, puesto que **uno regularía la acción del otro**. El niño entonces va a representarse la manera por la cual **sus estados de actividad van a ser regulados por la madre, y también la afectividad asociada a ellos**. Por ejemplo, una madre muy controladora va a decidir que tiene que terminarse el biberón como sea, y va a ejercer mucha estimulación sobre el niño, resultando un tanto intrusiva.

Emilce Dio Bleichmar <sup>(190)</sup> hace referencia al concepto de **"ENTONAMIENTO"**, acuñado por este autor <sup>(191)</sup>, como una **conducta que conecta el estado emocional de la madre con la del niño**. La definición de **entonamiento** es:

**"La conducta de acompasamiento activo, como cuando alguien se suma a un coro tratando de entonar <sup>(192)</sup>. El objeto de entonamiento no es la conducta de la otra persona, sino algún**

---

<sup>190</sup> Dio Bleichmar, E. *"Psicoanálisis. Desarrollo. Autismo"*  
(En *"El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas"*. Ángel Rivière y Juan Martos (comp) ).

<sup>191</sup> La autora cita el texto de Daniel Stern *"The Interpersonal World of the Infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology"*, 1985).

**aspecto de esa conducta que refleja su estado emocional. La referencia fundamental del apareamiento parece ser el estado emocional no el acontecimiento conductual externo.”**

De este modo **en el entonamiento “se aparean” expresiones que son diferentes en forma y modalidad, pero son intercambiables a partir de un estado interior único y reconocible.** <sup>(193)</sup> Stern hace referencia a la **Teoría del Apego de Bowlby**, en la que se describen cuatro patrones que se dan hacia el **año de vida** en el **continuo Seguridad/Desorganización**. Según Stern, **el patrón de apego es lo único que parece predecir la situación mental posterior del niño.** Esta sería la forma a través de la cual, se gestiona la **unión y separación entre madre e hijo**, y por tanto sería la base a partir de la cual **se genera la intersubjetividad** <sup>(194)</sup>. El ser humano trae con el nacimiento capacidades que luego podrá desarrollar, si las condiciones son favorables:

**1.- Sistema de percepción de lo inanimado, cuyo desarrollo llevará después a la memoria y al pensamiento.**

**2.- Sistema de percepción en lo que se refiere a las personas.**

Ambos sistemas parece que se desarrollan de forma dependiente, pero en realidad avanzan en paralelo.

**3.- Sistema de participación centrada en el otro (por ejemplo, la imitación de gestos de la madre). Los niños pequeños ya tienen capacidad para “ponerse en la piel” de otra persona.** <sup>(195)</sup> Esta participación centrada en el otro, hace que nos interese por los demás.

Stern comparte con Vigotsky la concepción sobre **el origen social de la mente**, en el sentido de que internalizamos lo que antes se daba fuera de nosotros. Según él, **la internalización es una forma de regulación de la interacción.** En su obra *“La constelación*

---

<sup>192</sup> Ese acoplamiento de voces que se produce en el coro, se llama “empaste”, y no es más (ni menos) que la fusión de las diferentes voces en una, de tal modo que la cuerda que canta con la misma voz tiene que sonar como una sola, y las diferentes cuerdas, han de tener un sonido semejante a lo que sería una gradación de un mismo color, produciendo una sensación de profundidad en una misma nota. Stern en este texto *“La constelación maternal”*, describe de una forma preciosa la “coreografía” que se produce entre madre y bebé, coreografía en la que uno dirige a la otra y viceversa; ambos componentes de la díada madre e hijo, son los directores y a la vez bailarines en esa coreografía.

<sup>193</sup> El verdadero “diapasón” de este **“entonamiento”**, según Dio Bleichmar **“es la figura de apego**, que tiene un importante papel en la motivación afectiva. En Dio Bleichmar, E. *“El apego o la intersubjetividad primaria”* *“Psicoanálisis. Desarrollo. Autismo”* Pág. 324

<sup>194</sup> Stern, D.N. *“La constelación maternal. La psicoterapia en las relaciones entre padres e hijos”*, 1995. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, 1997

<sup>195</sup> Esta idea de ponerse en “la piel del otro”, se asemeja a las concepciones de la **“Teoría de la Mente”**, en la que vamos a tener la ocasión de profundizar con motivo de la exposición del caso práctico nº 2.



*maternal*”, explica cómo **los patrones de interacción padres- bebé cumplen un papel fundamental en las primeras relaciones, en los que tiene mucha importancia EL MUNDO MENTAL DE LOS PADRES**. Stern postula que existen dos planos:

- **Mundo real y objetivo:** Incluye al bebé real en brazos de su madre, a la mamá real y a la acción real de sostener el bebé.
- **Mundo mental subjetivo e imaginativo de las representaciones:** En él se encuentran el bebé imaginado por la mente de la madre, y la mamá que se imagina como madre.

Este mundo representativo, no sólo comprende las experiencias parentales de las interacciones actuales con el bebé, sino también sus fantasías, sus esperanzas, sus temores, sus sueños, los recuerdos de su propia infancia, el propio modelo parental y sobre el futuro del niño. Stern concibe estas representaciones relacionales como **“modelos de estar con”**, formados a partir de **retazos de la relación real o imaginaria**. Estos modelos de **“estar con”**, se basan en **la experiencia interactiva de estar con una persona concreta de una forma determinada**, como por ejemplo tener hambre, esperar y recibir el pecho o el biberón, o bien pedir una sonrisa y no obtener respuesta. Una representación de **“estar con”**, es **una red de modelos específicos unidos por un rasgo común** <sup>(196)</sup>. Un ejemplo de esto sería **la propia alimentación, el juego o la separación**. También pueden organizarse en torno a **experiencias afectivas**, que pueden ser **redes de modelos de “estar triste con” o “estar contento con”**. Hay representaciones que comportan un rasgo común más amplio, como **una persona y todas las redes vinculadas a una persona en concreto, un lugar o una función**.

Nos recuerda Stern que otros autores han investigado acerca de cómo **las representaciones de la madre pueden influir en sus actos cuando está con su hijo**. Algunos de estos autores son Winnicott y Bion, quienes mostraron **la importancia de las fantasías de la madre, y fueron pilares importantes de sus teorías**. Actualmente se considera fundamental el tema de **las representaciones de la madre para captar al “bebé imaginario” y al “bebé fantaseado” subyacente a los problemas de la infancia temprana**. En ese sentido hace referencia a autores como Cramer y Palacio -Espasa y Levovici <sup>(197)</sup>. Siguiendo la estela de otros autores como Horowitz y sus **“Modelos de relación por roles”**, Bowlby y los **“Modelos de**

<sup>196</sup> Stern, D.N. “La constelación maternal. La psicoterapia en las relaciones entre padres e hijos”, 1995. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, 1997. Página 29

<sup>197</sup> Cramer, B. y Palacio- Espasa, F “*La pratique des psychothérapies mères- bébes* », 1993. Levovici, S. « *Le nourrisson, la mère et le psychanalyste : Les interventions précoces* », 1983 ; « *Fantasmatic interactions and intergenerational transmission* », 1988.

trabajo”, y los modelos de “*Representaciones generalizadas de sucesos*”, investigados por Bretherton, Mandler, Nelson y Greundel y el propio Stern, postula los siguientes modelos (<sup>198</sup>).

**Las redes de modelos de-estar-con:**

- **Redes de modelos de- estar- con la madre :**
  - **Modelos sobre el niño:** Comprenden al hijo o hija bebé, a los demás hijos y a sus padres. **Estos modelos incluyen la predicción de lo que será el bebé en diferentes etapas anteriores.** También existe el bebé en tanto que persona y comprende juicios sobre su propia personalidad y temperamento.
  - **Modelos sobre sí misma:** Representaciones de la madre sobre sí misma como **mujer, madre, esposa, profesional, amiga, hija y nieta.** Aluden a su papel en la sociedad, a su lugar en la familia de origen, a la condición social y a su visión de ella misma como persona.
  - **Modelos sobre el marido,** en tanto **padre, amante, marido y hombre.**
  - **Modelos sobre su propia madre:** La mujer tras el nacimiento de su hijo empieza a **revalorizar a la propia madre,** ya sea de modo **consciente o inconsciente.**
  - **Modelos sobre su propio padre.**
  - **Modelos sobre su familia de origen:** Tanto la madre como el padre, llevan consigo “**redes de modelos de estar- con**”, con que comprenden a su **propia familia de origen con su organización particular.** La interacción de las familias de una generación suministra parte de **las representaciones,** que guían las interacciones de la nueva familia nuclear.
  - **Modelos sobre las figuras parentales sustitutorias (abuelos, tíos).**
  - **Modelos sobre fenómenos familiares o culturales,** que la madre **no ha experimentado en la realidad (episodios que pertenecen a la historia familiar...)**
- **Las redes de modelos de- estar- con el padre:** Aunque el mundo representativo del padre se ve menos sacudido por el nacimiento del bebé, a menudo los padres perciben **un cambio irreversible del centro de gravedad que supone pasar de ser hijo a ser padre.** El papel del padre conlleva también “**un subconjunto especial de representaciones**” que se originan en el pasado familiar e individual del padre. (<sup>199</sup>)

---

<sup>198</sup> Ibid. Página 31-44

<sup>199</sup> Stern, D.N. “La constelación maternal. La psicoterapia en las relaciones entre padres e hijos”, 1995. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, 1997. Página 45.

En el capítulo III *“Actuación de las representaciones parentales”* Stern nos explica cómo funcionan estas redes de modelos. Las representaciones maternas **pueden influir en la conducta observable del bebé, mediante su activación**. Pero dichas representaciones o fantasías de la madre no influyen en el bebé como por arte de magia, puesto que el niño aún **no puede captar la vida mental de la madre a menos que ésta lo exprese abiertamente con su conducta**. Por lo tanto **las representaciones y las fantasías deben adoptar una forma que sea perceptible para el niño**, esto es, que además de que pueda ser claramente discernible, han de estar **potencialmente cargada de sentido**. Dichas representaciones, según lo explica Stern, **han de transformarse en comportamiento interactivo**.<sup>(200)</sup>

Sostiene que **la conducta materna es una construcción de su propio mundo representativo**. Dicha actuación sobre su bebé, **no es un acontecimiento unilateral de la madre**, puesto que ella puede **percibir o no percibir ciertas señales que le envía el bebé**. También señala que ha de esclarecerse el asunto de **la interacción**, puesto que tal término alude al **establecimiento de una relación entre dos personas “en igualdad de condiciones”**. Pero de todos modos, y aunque los recursos de la madre sean mayores, quizá por el mismo hecho de que lo sean, **la madre puede conceder al niño esa paridad en la comunicación**, porque ya lo considera **un sujeto aún antes de que lo sea (desde el embarazo)**. Stern afirma que, podríamos decir que **la acción de la madre como vehículo de sus representaciones inconscientes y cargadas de significado, obtiene una respuesta en el bebé**, quien a su vez **modula la representación y la acción de su madre**. De este modo podemos sostener que **el bebé “responde” a su madre**, y según la visión del autor, también el bebé **“colabora” en cierta forma con las representaciones de la madre**.

Junto con Cramer, Daniel Stern analizó a lo largo de sus investigaciones **diversos comportamientos interactivos entre madre e hijo, agrupándolos en diferentes apartados: Proximidad, Orientación temporal, Gestos, Miradas y Vocalización**. Se identificaron cinco temas representativos diferentes o **redes de modelo de- estar- con**, buscando una **correspondencia conductual**. Estudiaron reacciones mutuas entre el bebé y su madre, pudiéndose identificar **redes de modelos de- estar- con y cómo estos se activan**. Estos autores también estudiaron cómo se activan las representaciones, **partiendo del supuesto de que la**

---

<sup>200</sup> Stern, D.N. “La constelación maternal. La psicoterapia en las relaciones entre padres e hijos”, 1995. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, 1997. Página 56.

representación, por así decir, está suspendida en el aire, buscando la oportunidad de ser activada.

## 2.5.- WINNICOTT: EL ESPACIO Y LOS FENÓMENOS TRANSICIONALES.

Cuando se habla del primer desarrollo, no podemos obviar las aportaciones de Winnicott, imprescindibles cuando se trata de abordar los avatares de los primeros vínculos y los primeros objetos. En su obra *“Escritos de Pediatría y Psicoanálisis”* <sup>(201)</sup>, compuesta de una serie de conferencias sobre su práctica clínica de pediatra a la luz de psicoanálisis, ya incluye conceptos de los que no se puede prescindir a la hora de concebir el primer desarrollo: **LOS OBJETOS Y FENÓMENOS TRANSICIONALES**. Pero también en estos textos podemos encontrar sus postulados acerca de cuál es su visión sobre el desarrollo temprano.

### 2.5.1.-Desarrollo emocional primitivo.

Winnicott señala que en los últimos años se ha suscitado en el mundo psicoanalítico un gran interés por la fantasía, especialmente a partir de los trabajos realizados por Melanie Klein <sup>(202)</sup>. Gracias a ese interés fue posible que desde el análisis, se pudieran relacionar **los cambios cualitativos registrados en el mundo interior del individuo con sus vivencias pulsionales**. <sup>(203)</sup> Son estas experiencias las que explican **la naturaleza buena o mala de lo que está dentro, así como su existencia**. Este trabajo dio lugar a **una nueva comprensión y nuevos campos de investigación de relaciones aún más primitivas**, y así el paciente puede ir entendiendo a través de la relación con su analista, de quien necesita sea capaz de **ver las relaciones de amor y odio con sus objetos de amor primitivos**.

En la descripción de lo que para él representan las relaciones primitivas, rebate los postulados extendidos hasta el momento, según los cuales los grandes cambios en el niño tienen lugar entre los cinco o seis primeros meses de vida. <sup>(204)</sup> Según su punto de vista, esta

---

<sup>201</sup> D.W Winnicott. *“Escritos de Pediatría y Psicoanálisis”*, 1958. 1ª Edición en castellano, 1979- Ed. Paidós. Psicología Profunda. Barcelona, 1999

<sup>202</sup> En la nota nº 1 a pie de la página 199, aparece la aclaración de que esta conferencia fue leída ante la Sociedad Psicoanalítica Británica el 28 de Noviembre de 1945.

<sup>203</sup> Ibid. Página 201

<sup>204</sup> Se refiere a Anna Freud que destaca que al niño le importan más los cuidados que recibe que la persona en sí. También señala lo que Bowlby expresó en relación con este tema, y es que antes de los seis meses, los niños aún no tienen la misma constancia de objeto que a partir de los seis meses.

fase es importante, y aunque en cierta medida influye el desarrollo físico, dado que el niño **es capaz de agarrar los objetos que ve**, pero no podemos distinguir en qué medida **desea hacerlo**. Winnicott apunta que no existe un paralelismo exacto entre la habilidad y el deseo, y puede comprobarse como algunos avances físicos como la capacidad de caminar, **pueden verse detenidos hasta que el desarrollo emocional permita el total desarrollo de esa adquisición física**. Winnicott señala que el bebé en esa fase y mediante sus juegos **empieza a tener la capacidad para comprender que tiene un interior y que las cosas proceden del exterior**. Así mismo percibe que **lo que incorpora del exterior le va enriqueciendo física y psíquicamente**.<sup>(205)</sup> También apunta, por otra parte, que el bebé da por hecho de que **la madre también posee su interior (ya sea rico, pobre, bueno, malo, ordenado o confuso)**, y empieza a preocuparse por ella.

Winnicott señala tres procesos del desarrollo, cuyo inicio es muy temprano: **LA INTEGRACIÓN, LA PERSONALIZACIÓN, y LA APRECIACIÓN DEL TIEMPO, DEL ESPACIO, y de las demás propiedades de la realidad: LA COMPRENSIÓN**. Considera importante recordar, que la localización en el propio cuerpo, el sentido del ser ha de ser desarrollado, y no debe darse por supuesto. Con ayuda de varios ejemplos clínicos, Winnicott argumenta que aún **la personalidad no está integrada**, y también que en la desintegración regresiva existe **un estado primario al que conduce la regresión**.<sup>(206)</sup> Postula que existe una **no integración primaria**, y a través del estudio patologías relacionadas con este proceso, se puede demostrar que **cuando este estado primario no está integrado, deviene en una desintegración y su retraso o ausencia predispone a esa misma desintegración como una forma de regresión, o bien a que fracase en otros tipos de defensa**.<sup>(207)</sup>

Estos procesos facilitan la integración dos tipos de experiencias: Por un lado **los cuidados infantiles**, por los cuales se **protege al niño del frío, se le baña, acuna, es nombrado**, y por otra parte **las experiencias instintivas intensas que tienden a reunir la personalidad en un todo partiendo desde dentro**.<sup>(208)</sup> En la mayoría de los casos, los niños están inmersos en estas experiencias, que facilitan su integración. En otros casos, **el proceso sufre un retraso, o se producen contratiempos**. Eso no quiere decir que el niño de desarrollo típico no experimente

---

<sup>205</sup> D.W. “*Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*”, 1958. 1ª Edición en castellano, 1979- Ed. Paidós. Psicología Profunda. Barcelona, 1999. Página 203.

<sup>206</sup> D.W. “*Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*”, 1958. 1ª Edición en castellano, 1979- Ed. Paidós. Psicología Profunda. Barcelona, 1999. Página 205.

<sup>207</sup> Ibid. Página 205

<sup>208</sup> Ibid. Página 206

la sensación de **“ser fragmentado”**, sino que este puede tolerarlo, puesto que también ha -  
tenido sensaciones de que **esos fragmentos han sido reunidos**. Estos estímulos del entorno  
(**sonidos, olores**), se van incorporando gradualmente en torno a la **madre**.

Winnicott vuelve a insistir en que damos por supuesto que el individuo sano siempre **está integrado en su propio cuerpo y es capaz de sentir que “el mundo es real”**, lo que no sucede en todos los casos. <sup>(209)</sup> En la experiencia de integración tienen importancia **los sentimientos relativos al propio cuerpo**. Aquí también tiene un importante papel **las experiencias del cuidado corporal**, que van construyendo paulatinamente lo que Winnicott llama **“personalización satisfactoria”**. <sup>(210)</sup> En casos en los que este proceso no resulta exitoso, se producen **fenómenos de despersonalización**, característicos de las psicosis, muy probablemente han influido los **“primitivos retrasos de la personalización”**.

De la situación de **no integración**, surge el problema de la **disociación**. Se dan situaciones en las que se experimenta **tranquilidad**, mientras que en otras se experimenta **excitación**. Según eso, advierte que el niño, en un principio, no sabe **si es el mismo cuando está viviendo experiencias tranquilas y placenteras, y cuando está sufriendo situaciones displacenteras**. En palabras de Winnicott esto quiere decir que en un principio el niño no sabe si la madre que él está construyendo a partir de las experiencias positivas, es la misma que le hace experimentar el impulso que está detrás de querer destruir esos pechos. <sup>(211)</sup> Considera que tampoco puede darse esa integración entre **el niño que duerme y el niño que está despierto**, pues esto se consigue con el tiempo, una vez que recuerde sus sueños o los cuente a otras personas. Esto puede verse en las pesadillas y terrores nocturnos de los niños, que se calman cuando los cuentan a otras personas, que les ayudan a recordar lo que han soñado. Esta experiencia puede ser muy valiosa, puesto que **recordar lo que se ha soñado, rompe la disociación que esto representa**. Posteriormente **la creación artística va ocupando el lugar de los sueños o los complementa**. Winnicott sostiene que **la disociación es un mecanismo de defensa muy extendido**, incluso en la vida cotidiana.

---

<sup>209</sup> D.W. “*Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*”, 1958. 1º Edición en castellano, 1979- Ed. Paidós. Psicología Profunda. Barcelona, 1999. Página 206.

<sup>210</sup> Winnicott apunta que el fenómeno de los amigos imaginarios, típicos de la niñez, está relacionado con la personalización. Señala que no se trata de simples construcciones de la fantasía, sino que dicha creación primitiva y mágica de los compañeros imaginarios, se emplea como una defensa porque deja de lado de forma mágica las angustias asociadas con procesos fisiológicos como la digestión, la retención y la expulsión”. En D.W. “*Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*”, 1958. 1º Edición en castellano, 1979- Ed. Paidós. Psicología Profunda. Barcelona, 1999. Página 207.

<sup>211</sup> Ibid. Página 207.

### 2.5.2.-Adaptación a la realidad.-

Winnicott explica cómo se articula **la relación primaria con la realidad externa**. Señala que este **paso del desarrollo emocional es muy complejo, y supone un avance importante en el transcurso del mismo**. En un principio **el bebé experimenta sensaciones de necesidad instintiva, muy apremiantes, que se acompañan de “ideas predatorias”, tanto de la madre, que posee el pecho y la facultad de producir leche, como del niño**. Según Winnicott a ésta **le surge la fantasía de verse atacada por un bebé hambriento**, pero la conexión de ambos fenómenos no se produce hasta que exista una relación mutua en la que madre y niño **“vivan y sientan juntos”** <sup>(212)</sup> La madre como persona adulta, ha de ser **tolerante y comprensiva**, y así poder producir situaciones que permitan convertirse en **el primer vínculo entre el niño y un objeto externo**.

Winnicott considera que los procesos siguen dos líneas que proceden de distintas direcciones, y que pueden acercarse la una a la otra. Si esto sucede, es decir, si ambas coinciden se produce un momento de **ilusión**, una especie de **“fragmento de experiencia”** que el niño puede considerar, o bien **una alucinación o una cosa perteneciente a la realidad externa**. También puede decirse que **el niño acude al pecho cuando está excitado y dispuesto a alucinar algo que puede ser atacado**. Cuando aparece el **“pezón real”** que el niño acaba de alucinar, el niño percibe que **sus ideas son corroboradas por los datos reales de la vista, el tacto, el olfato**, por lo que para la próxima vez **utilizará estos datos para la alucinación**. Es así como los niños **empiezan a construirse la capacidad para evocar lo que está a su disposición realmente**. Es importante que para afianzar este proceso, **la madre tenga que seguir proporcionando al niño este tipo de experiencias**. Winnicott señala que este proceso parece estar pensado para que el niño tenga a su disposición **una única persona para su propio cuidado (madre o sustituto materno)**, situación que facilita enormemente dicho proceso, en el cual **el papel de la madre resulta crucial**. Su principal tarea es la de **proteger al niño de experiencias que no es capaz de comprender, e irle aportando fragmentos del mundo que el niño empieza a conocer a través de ella**. <sup>(213)</sup>

---

<sup>212</sup> Ibid. Página 209.

<sup>213</sup> D.W. “*Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*”, 1958. 1º Edición en castellano, 1979- Ed. Paidós. Psicología Profunda. Barcelona, 1999. Página 209-210.

Winnicott sostiene que **la fantasía funciona por “magia” y no tiene límites**, por eso el amor y el odio pueden llegar a tener una fuerza incontenible. Para ser disfrutada debe haber un **sostén desde la realidad objetiva**. Winnicott nos revela también que **la fantasía es más primitiva que la realidad**, y el enriquecimiento de la fantasía con las aportaciones del mundo depende de la experiencia de la ilusión.

Tampoco la fantasía es algo que el individuo crea para **hacer frente a las frustraciones de la realidad externa**, y nos invita a profundizar en **la relación que tiene el individuo con los objetos en el mundo de la fantasía**. Postula que hay **varios grados de desarrollo según cuánta ilusión se haya experimentado, y según ese mundo “auto-creado” haya o no podido utilizar los objetos del mundo externo percibidos en tanto que material.** <sup>(214)</sup>

Esta situación que describe, puede estar **“retenida” en su estado más primitivo (regresión)**; se está hablando naturalmente de **la patología**. En estos casos **el objeto se comporta según leyes mágicas**, es decir, **existe cuando se desea, se acerca cuando se le acercan, duele cuando es dañado, y desaparece cuando ya no se le necesita**. Considera que esto último es lo más aterrador: ***“El no querer, como resultado de la satisfacción, es aniquilar el objeto”*** <sup>(215)</sup> Esto puede observarse en los bebés recién alimentados, que aún así no parecen estar totalmente satisfechos, y parece que a veces **la satisfacción de las necesidades y los deseos no es suficiente**. Winnicott señala la importancia de establecer al principio un contacto con **la realidad externa y compartida**, por medio de **las alucinaciones y los momentos de ilusión del niño**, en los cuales él cree que las dos cosas son idénticas, lo cual nunca es cierto. Para que **en la mente del niño se produzca tal ilusión**, es necesario que **el adulto acerque al niño el mundo de manera “constante y comprensible”, de forma que se adecue al niño, y dosificando ese acercamiento**. Como ya sabemos, el niño **no puede sobrevivir solo ni física ni psicológicamente y necesita una persona que le cuide**.

Seguidamente Winnicott aborda el tema de **la crueldad primitiva**, que, según él, es **el tipo más precoz de relación entre el bebé y su madre**. Por ello postula que al principio **la relación objetal es cruel y despiadada**, en la que domina **el estado de disociación**, a la que sigue a **una fase de inquietud**. Estos estados de disociación **son comunes en la primera infancia**, y afloran en casos de **cierto tipo de delincuencia, de locura**, y también se dan en individuos sanos. El niño necesita a su madre, pues sólo ella es capaz de tolerar tal relación cruel, incluso en los juegos. Sin esa tolerancia de la madre y sin tales juegos, el niño **ocultará “un ser cruel al que**

---

<sup>214</sup> Ibid. Página 210

<sup>215</sup> Ibid. Página 210



**dará vida en sus estados de disociación”** <sup>(216)</sup> Posteriormente aparece una fase en la que domina el temor a la desintegración, inquietud que permite al individuo no olvidarse del resultado de sus impulsos, ni de determinadas acciones que realizan **“algunos fragmentos de su ser”** (la boca que muerde, los chillidos penetrantes, los gritos etc...).

Según Winnicott **desintegrarse significa abandonarse a impulsos incontrolados, y evocar ideas de otros impulsos incontrolados que se dirigen a sí mismo.** <sup>(217)</sup> Por ello habla de que existe una **venganza primitiva**, que presupone la existencia de una **relación aún más primitiva**, en la cual el **objeto actúa de manera vengativa**. Esta fase **precede a una verdadera relación con la realidad externa**, y en este caso el objeto o el entorno, **“es tan parte de su ser como lo es el instinto que lo evoca”** <sup>(218)</sup> Aquí el sujeto vive en ese medio que le rodea, que en realidad es él mismo, mundo en el que **no hay crecimiento porque no puede enriquecerse de la realidad externa.**

Partiendo del chupeteo del pulgar, hábito que hemos tipificado como **“autoerótico”**, revela que **esta zona erógena organiza las experiencias de placer del niño.** Pero al mismo tiempo, Winnicott sostiene que **también es una vía de expresión del odio, cuando el niño se lastima los dedos al chupárselos con demasiada fuerza o cuando se los muerde.** También destaca que el niño a través de la boca experimenta cómo **el objeto de amor primitivo sufre al ser amado, aparte de ser odiado.** <sup>(219)</sup> Sostiene que todos estos fenómenos han de explicarse a la luz de **intentar localizar el objeto, que está a medio camino entre el adentro y el afuera.** Supone **una defensa contra la pérdida del objeto en el mundo externo o lo que hay en el interior del cuerpo.** Winnicott señala que es una defensa **contra la pérdida del control sobre el objeto.”** <sup>(220)</sup> Asimismo indica que **el elemento autoerótico, puede actuar también más adelante contra elementos de inseguridad y otras angustias de índole primitiva.**

---

<sup>216</sup> Ibid. Página 212.

<sup>217</sup> Ibid. Página 212

<sup>218</sup> En la nota nº 7 al pie de la página 213, Winnicott señala: *“Esto es importante debido a nuestra relación con la psicología analítica de Jung. Nosotros tratamos de reducirlo todo al instinto, y los psicólogos analíticos lo reducen todo a esta parte del self primitivo que se parece al medio pero que surge del instinto (arquetipos). Deberíamos modificar nuestro punto de vista con el fin de abarcar ambas ideas y para ver (si es cierto) que en el estado teóricamente más primitivo el self tiene su propio medio creado por él mismo, y que tiene tanto del mismo self como de los instintos que lo producen. Éste es un tema que requiere desarrollo”*

<sup>219</sup> D.W. *“Escritos de Pediatría y Psicoanálisis”*, 1958. 1º Edición en castellano, 1979- Ed. Paidós. Psicología Profunda. Barcelona, 1999. Página 214.

<sup>220</sup> Ibid. Página 215

Estos postulados abren el camino a su teoría sobre **los objetos y fenómenos transicionales**, que desarrollará en una obra posterior, *“Juego y Realidad”*, 1971 <sup>(221)</sup>, y que veremos detenidamente en el apartado sobre el juego.

### 2.5.3.- La preocupación maternal primaria.-

En *“Escritos de Pediatría y Psicoanálisis”*, Winnicott también profundiza en el tema de **la relación primitiva madre- hijo**, que considera de la máxima importancia. Se apoya en un concepto de A. Freud a cerca de que existe *“un patrón pregenital”* en virtud del cual **dos personas se unen para conseguir el “equilibrio homeostático”** <sup>(222)</sup>. Esto que otros autores denominan como **relación simbiótica**, Winnicott lo explica en términos de que existe una **identificación consciente e inconsciente entre la madre y el niño**. <sup>(223)</sup> Señala que, si aceptamos la tesis de que **la madre se haya en un estado especial**, tendríamos que observar con más atención **el estado en el que se haya el niño**, que tiene una constitución determinada, y una serie de tendencias innatas en relación al desarrollo que Winnicott denomina la *“zona libre de conflictos del yo”*.

Afirma que la madre que alcanza el estado de **“PREOCUPACIÓN MATERNAL PRIMARIA”**, le ofrece **un marco para que puedan desplegarse las tendencias hacia el desarrollo, y permitirá que el niño pueda moverse espontáneamente y llegue a sentirse dueño de las sensaciones que acontecen en esa fase de su vida**. <sup>(224)</sup> Nos advierte que esto no quiere decir que el niño esté completamente tranquilo, y que no existan **“ataques”** por parte del niño, pero lo importante es **cómo reacciona la madre ante ellos**. En ese sentido señala que **los fracasos maternos producen una reacción ante los ataques, que interrumpen la continuidad existencial del niño**. Señala que cuando esas reacciones se producen **de forma exagerada, sobreviene la amenaza de aniquilamiento** <sup>(225)</sup> Según el punto de vista de

---

<sup>221</sup> D.W. Winnicott, *“Juego y Realidad”*, 1971. Título Original *“Playing and Reality”*. Edición en castellano en GEDISA. Col. Psicoteca Mayor, Barcelona 1979.

<sup>222</sup> Referencia a Mahler, M.S. *“Problems of Infantile Neurosis: A discusión”*, 1954

<sup>223</sup> D.W. Winnicott, *“Juego y Realidad”*, 1971. Título Original *“Playing and Reality”*. Edición en castellano en GEDISA. Col. Psicoteca Mayor, Barcelona 1979. Página 398.

<sup>224</sup> D.W. Winnicott, *“Juego y Realidad”*, 1971. Título Original *“Playing and Reality”*. Edición en castellano en GEDISA. Col. Psicoteca Mayor, Barcelona 1979. Página 401.

<sup>225</sup> Ibid. Página 401

Winnicott, se trataría de que aquí existe **una angustia primitiva muy real, que precede a cualquier otra** con matices de **“angustia de muerte”**.

Según lo anterior **las bases para que se instale el yo** está constituida por **“la suficiencia de la continuidad existencial”**, no interrumpida por las reacciones ante los ataques” <sup>(226)</sup>, pero dicha **suficiencia** sólo es posible si **la madre se encuentra en ese estado** al que se refiere Winnicott, que se produce **cuando ésta está sana, al final del embarazo y en las primeras semanas después del nacimiento del bebé**. Únicamente en estos casos la madre será capaz de **ponerse en el lugar del niño y así satisfacer sus necesidades**, que en un principio **son corporales** y que más adelante pasan a ser **necesidades del yo**.

A partir de ese momento que ha descrito Winnicott, se puede hablar de **una relación yoica entre la madre y el niño**, a partir del momento en el que **el niño se puede representar a la madre como una persona**. Según lo expuesto anteriormente, **ese reconocimiento de la madre como persona** se produce de manera **“positiva”**, esto es que surge de una **experiencia satisfactoria de la madre**. Por ello Winnicott sostiene que **el fracaso de adaptación materna en la fase más precoz produce la aniquilación del self del niño**. <sup>(227)</sup> Siguiendo estos argumentos Winnicott afirma que **la construcción del yo es silenciosa, y procede de la experiencia de la experiencia de la aniquilación, de la que el niño se recupera repetidas veces**. <sup>(228)</sup> Esa confianza en la recuperación va a llevar al yo a ser **más capaz de enfrentarse con la frustración**. Según su concepción, **el reconocimiento de la madre frustrante no se da al principio**, puesto que **en es fase precoz, la madre que falla no es percibida como tal**.

Aún falta un tiempo para que **el niño pueda reconocer que depende absolutamente de la madre**, fase que no alcanzan algunos adultos. Winnicott apunta que ese **fallo de reconocimiento de dependencia absoluta de la madre**, puede estar detrás del **temor a la mujer que se da en algunos hombres** <sup>(229)</sup>. Es por estas razones por las que cree que **la madre es la persona más idónea para el cuidado del bebé**, ya que es la única que puede alcanzar ese **“estado de preocupación maternal primaria**, sin que llegue a enfermar. Pero eso no quiere decir que esto no pueda producirse en **una madre adoptiva o cualquier mujer en la que pueda**

---

<sup>226</sup> Ibid. Página 401

<sup>227</sup> Ibid. Página 402

<sup>228</sup> D.W. Winnicott, “*Juego y Realidad*”, 1971. Título Original “*Playing and Reality*”. Edición en castellano en GEDISA. Col. Psicoteca Mayor, Barcelona 1979. Página 402.

<sup>229</sup> En el texto, Winnicott lo escribe así, con mayúsculas

**darse ese estado, que le permite poder identificarse con el bebé, y así poder proporcionar al bebé las condiciones necesarias para una adaptación suficiente.**

Siguiendo esta línea de investigación, **el entorno materno “suficiente”** permite al niño empezar a construirse y experimentar **“un yo personal”**, y también empezar a **dominar los instintos y enfrentarse a las dificultades**. Esto al niño **le parece “real”**, en el sentido de que también se está **“construyendo un self”**. Pero cuando no existe ese **ambiente satisfactorio inicial, dicho self no se desarrolla, ni tampoco lo hace el sentido de la realidad** <sup>(230)</sup> Señala que aparece lo que él denomina **“falso self” que oculta al verdadero**. Este **self “postizo” se acomoda a las exigencias del mundo exterior, reacciona ante los estímulos**, pero en realidad como dice Winnicott **“está ganando tiempo”** <sup>(231)</sup> Winnicott postula que, si tenemos en cuenta lo anterior, es más probable que **se manifiesten los factores constitucionales en las situaciones dentro de la normalidad**, y por el contrario, si en esta primera fase ha habido **algún fracaso el niño queda preso de los mecanismos de defensa primitivos, que corresponden al temor a la aniquilación, y los elementos constitucionales tienden a verse sometidos a ellos** <sup>(232)</sup>

Según él, **no puede reconstruirse el desarrollo precoz del niño hablando de instintos**, salvo sobre **la base del desarrollo del yo**. Establece una división entre la **madurez del yo**, en la que **las experiencias instintivas que refuerzan el yo, y la inmadurez del yo**, en la cual **las experiencias instintivas interrumpen el yo** <sup>(233)</sup>

Winnicott sostiene que **el Yo implica “una suma de experiencia”**, en la que va **sumando diversas experiencias y sensaciones (movilidad espontánea, ritmos de actividad y descanso)**, así como de una paulatina incorporación de **una capacidad para esperar la recuperación de la aniquilación, que proviene de sus experiencias en la relación con el medio**. <sup>(234)</sup> Es por eso que **el individuo necesita un medio ambiente determinado y con especiales características**, es decir, que para que pueda desarrollarse necesita de la **preocupación maternal primaria**.

---

<sup>230</sup> Ibid. Página 403

<sup>231</sup> Ibid. Página 403

<sup>232</sup> D.W. Winnicott, “*Juego y Realidad*”, 1971. Título Original “*Playing and Reality*”. Edición en castellano en GEDISA. Col. Psicoteca Mayor, Barcelona 1979. Página 403.

<sup>233</sup> Ibid. Página 404

<sup>234</sup> Ibid. Página 404

Los conceptos que Winnicott ha desarrollado a lo largo de toda su obra, son ya imprescindibles para hablar del desarrollo, de la relación madre e hijo y de cómo se construyen los primeros vínculos e interacciones. Aceptado por autores, investigadores, clínicos y profesionales que trabajan con la infancia, se revela como uno de las voces potentes que se oyen incluso en la actualidad. Sus teorías también concilian los postulados opuestos acerca de qué influye más en la formación del ser humano: **lo interno (orgánico, intrapsíquico), o lo externo (el medio ambiente)**. Recoge un aspecto fundamental de las teorías del apego, y es **la importancia del vínculo-madre e hijo, como elemento fundamental en la construcción del psiquismo del niño**.



### 3.- ENFOQUES DE LA PSICOLOGÍA EVOLUTIVA: DE PIAGET A LA PSICOLOGÍA CULTURAL.

Una vez que se ha podido revisar la trayectoria que sigue el niño a través de sus primeros vínculos, parece oportuno abordar algunos aspectos de la psicología evolutiva. Para ello se revisaran aquellos autores más significativos de la psicología evolutiva actual, y que en mi opinión aportan a la teoría de la evolución conceptos que aportan giros sustanciales a las teorías del momento. Se destacan tres autores en este apartado: Jean Piaget, Lev Vigotsky y Michael Tomasello. Del primero nos interesa la concepción del **desarrollo como construcción, en la que una etapa se desarrolla a partir de la anterior**. De Vigotsky se destacará especialmente su idea del **desarrollo como revolución y el concepto de “zona de desarrollo próximo”**, mientras que en Tomasello va a señalarse de forma especial **su teoría de la ontogenia humana y la transmisión cultural de los distintos elementos que configuran la “humanización”**.

#### 3.1.- EL DESARROLLO SEGÚN PIAGET.

Es obligada la referencia a Jean Piaget cuando se habla de psicología evolutiva, al que se puede considerar uno de los pilares de las teorías sobre el desarrollo. <sup>(235)</sup>

En la obra *“Seis estudios de psicología”* desarrolla su concepción del desarrollo, que según el consiste en **un progresivo equilibrio al pasar de un estado de menor a mayor equilibrio**. A diferencia del desarrollo físico, el desarrollo psíquico **tiende hacia un “equilibrio móvil”, y es mas estable cuando más móvil es**. De tal modo que **el final del crecimiento no significa que se inicie la decadencia, sino que significa un progreso**.

Así desde el punto de vista del equilibrio, podría decirse que **el desarrollo mental es una construcción continua que se asemeja a la de un edificio, que a cada elemento que se incorpora se hace más resistente. Las diferentes fases de ajuste favorecen que haya cada vez**

---

<sup>235</sup> Aunque consta en su biografía, el detalle de que fue paciente y alumno de Sabina Spilrein cuando esta estuvo afincada en Suiza, pasaría desapercibido para un no psicoanalista. Esta relación con la que fue paciente de Jung, cuya mención en la historia del psicoanálisis fue borrada durante años, tuvo que tener forzosamente una influencia en las concepciones de Piaget. Del mismo modo Spilrein fue profesora y mentora de Vigotsky cuando volvió a Rusia, su tierra natal, y ese influjo se impregna de forma sutil pero perceptible sus teorías sobre el desarrollo, que también tienen una enorme importancia en la Psicología Evolutiva. En Kern, J *“Historia Secreta del Psicoanálisis”*, 1995. Editorial Crítica. Barcelona, 1995.

**una mayor flexibilidad.** <sup>(236)</sup> En ese proceso de equilibración, es necesario oponer desde el principio **unas estructuras variables que definen las formas o estados sucesivos de equilibrio,** y que están en **funcionamiento constante,** frente a un **funcionamiento constante que permite poder pasar de un estado al nivel siguiente.** <sup>(237)</sup>

Según Piaget **la acción se desencadena a partir de un interés,** ya sea **una necesidad fisiológica, afectiva o intelectual.** Esa necesidad se presenta en forma de pregunta o problema que busca una explicación: Mientras dicha necesidad **es común a todos los estadios del desarrollo,** los intereses de los que habla Piaget, **varían notablemente de un nivel a otro.** Añade al respecto, que al lado de **“las funciones constantes”,** hay que distinguir **“las estructuras variables”,** y es el análisis de las formas sucesivas de equilibrio el que marca las diferencias entre un nivel y otro de la conducta, desde los comportamientos del recién nacido hasta la adolescencia. Piaget llama **“estructuras variable”** a las formas de organización de la actividad mental, tomadas bajo el aspecto motor o intelectual por una parte y afectivo por otra. Concibe seis estadios o periodos del desarrollo:

1.- **Periodo lactante:** Hasta el año y medio o dos años, aproximadamente, incluye el estadio de los reflejos, o **“montajes hereditarios”,** así como las primeras tendencias instintivas (nutrición) y de las primeras emociones.

2.- **El estadio de los primeros hábitos motores y de las primeras percepciones organizadas,** así como de los primeros sentimientos diferenciados.

3.- **El estadio de la inteligencia sensorio-motriz o práctica (anterior al lenguaje), de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad.**

4.- **El estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones de sumisión al adulto:** Esta fase tiene lugar desde los dos años a los siete, aproximadamente.

5.- **El estadio de las operaciones intelectuales concretas (aparición de la lógica), y de los sentimientos morales y sociales de cooperación (de los siete años hasta once o doce años)**

6.- **El estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (adolescencia).**

---

<sup>236</sup> Ibid. Página 12-13

<sup>237</sup> *Seis estudios de psicología*, Piaget, J. Ginebra 1964 Ed. Seix Barral, Barcelona, 1979. Página 13



Según Piaget, cada uno de dichos estadios se caracteriza por **la aparición de estructuras originales cuya construcción los distingue de los estadios anteriores**. Señala que **en cada estadio existen una serie de caracteres secundarios, que van siendo modificados por el ulterior desarrollo en función de las necesidades de mayor organización**. Ahora bien, lo que resulta común a todos los estadios, como ya lo mencionó en ocasiones anteriores, es que **toda acción, todo movimiento, todo pensamiento o todo sentimiento responde a una necesidad**.

Siguiendo a Claparède, quien postula que **la necesidad surge de un desequilibrio que exige un nuevo reajuste, hasta lograr el equilibrio**, Piaget apunta que podríamos decir que **la acción se desequilibra por las sucesivas transformaciones del mundo exterior o interior**, y la conducta nueva no sólo **intenta reestablecer el equilibrio** sino que también trata de **lograr un equilibrio más estable que el que existía antes de la perturbación**. Según afirma Piaget, **la acción humana** consiste precisamente en **este “mecanismo continuo” de respuesta, por lo que las estructuras mentales sucesivas pueden considerarse, en sus fases de construcción inicial, como otras tantas formas de equilibrio, cada una de las cuales representa un progreso con respecto a la anterior**.

En relación con los intereses y necesidades, Piaget afirma que toda necesidad tiende a **incorporar las cosas y las personas a las actividades propias del sujeto** y, por consiguiente, a **“asimilar” el mundo exterior a las estructuras ya construidas**. Por otra parte existe un **reajuste de éstas en función de las transformaciones sufridas, para poder “acomodarlas a los objetos exteriores”**. Tanto la **asimilación como la acomodación**, son dos procesos de los que va a hablar Piaget refiriéndose al desarrollo.

### **3.1.1.- Etapas del desarrollo.**

Piaget destaca un giro copernicano en la etapa del recién nacido y del lactante, que se caracteriza por la **asimilación sensoriomotriz del mundo exterior**. Este giro tiene lugar a la edad de **18 meses**, y supone que el niño empieza a **dejar de referir lo que le rodea a su propio cuerpo en algo que siente como exterior a él**. <sup>(238)</sup> En este **“giro copernicano”** se reconocen tres estadios que van desde **los reflejos, o formas de coordinación sensorial y motriz**, que suponen una fórmula de asimilación de este tipo para ir evolucionando a formas más complejas, **hasta la inteligencia sensorio- motriz propiamente dicha**. En un estadio intermedio

---

<sup>238</sup> “*Seis estudios de psicología*”, Piaget, J. Ginebra 1964 Ed. Seix Barral, Barcelona, 1979. Página 19

se encuentra **la organización de percepciones y hábitos**, en los que éstos se integran. De este modo se construyen **“totalidades organizadas”** más amplias, gracias a una diferenciación cada vez más progresiva. <sup>(239)</sup> Piaget postula que existe una coordinación entre los diversos esquemas contruidos, en virtud de una **“asimilación recíproca”**, a la manera de lo que habrán de ser más tarde las nociones o conceptos del pensamiento propiamente dicho.

Sostiene que los procesos de asimilación tienen como resultado **transformar la representación de las cosas**. <sup>(240)</sup> Piaget afirma que **en el punto de partida de la evolución mental no existe seguramente ninguna diferenciación entre el yo y el mundo exterior**, es decir, que **las vivencias no están ligadas ni a una conciencia personal sentida como un “yo”, ni a los objetos exteriores**. Estos se muestran como **un bloque indisociado**, en un plano que no es **ni externo ni interno**, sino que está a mitad de camino **entre ambos**, para **diferenciarse a lo largo del tiempo y establecerse un predominio de uno sobre otro**.

A causa de dicha **indisociación primitiva**, **todo lo percibido está centrado en la propia actividad**, y por ello afirma que **el yo se halla al principio en el centro de la realidad**, y es que para Piaget **la conciencia empieza con “un egocentrismo inconsciente e integral”** <sup>(241)</sup>. Por otro lado los progresos de la inteligencia sensoriomotriz, desembocan en **la construcción de un universo “objetivo,”**, en el que **el propio cuerpo es un elemento más**, puesto que a ese universo exterior se opone un mundo interno **localizado en ese cuerpo propio**. Esta **revolución intelectual que tiene lugar en los dos primeros años de la vida** está caracterizada, según Piaget, por **cuatro procesos fundamentales**, que considera como **“categorías prácticas o de acción pura”**, pero que aún **no son nociones del pensamiento**. La construcción de categorías abarca las nociones de **Objeto, Espacio, Tiempo, y Causalidad**

En cuanto a la **noción de “permanencia de objeto”**, el niño podría empezar a **concebir la existencia de dicho objeto aunque no esté a la vista**. Piaget señala que se trata de un proceso que va desarrollándose, ya que **el lactante al principio no percibe inicialmente objetos propiamente dichos**. No es hasta el **final del primer año de vida cuando el bebé empieza a buscar los objetos que acaban de desaparecer de su campo de percepción**. Según él este es el criterio que permite reconocer **un principio de exteriorización del mundo material**.

---

<sup>239</sup> *Seis estudios de psicología*, Piaget, J. Ginebra 1964 Ed. Seix Barral, Barcelona, 1979. Página 22.

<sup>240</sup> *Seis estudios de psicología*, Piaget, J. Ginebra 1964 Ed. Seix Barral, Barcelona, 1979. Página 24.

<sup>241</sup> *Ibid.* Página 25.

Piaget se refiere a **la causalidad en relación con el egocentrismo** <sup>(242)</sup>, y postula que el niño atribuye **una relación fortuita entre un resultado empírico y la acción que la ha producido**. Esta atribución dura un cierto tiempo hasta que el niño se capaz de establecer las verdaderas relaciones de causalidad. El niño en esta etapa aplica el nexo causal a diversas situaciones, resultando una especie de **causalidad mágica**, que **pone de manifiesto el egocentrismo causal primitivo**. Esta fase según Piaget **permite a la inteligencia sensoriomotriz actuar ese espíritu de su egocentrismo inconsciente en su “universo”**. <sup>(243)</sup>

La evolución alcanza también al **desarrollo de la afectividad, que discurre en paralelo con la vida intelectual**. El autor señala que **toda conducta implica un móvil o motivación determinada, y unos valores finales: los sentimientos**. Por lo tanto **la afectividad y la inteligencia son indivisibles y constituyen los dos aspectos complementarios de toda conducta humana**. El desarrollo de las emociones comienza en la primera etapa de los reflejos, partiendo de **la discriminación de sentimientos elementales (lo agradable y lo desagradable)**, hasta que empieza a construir el **“esquema del objeto”** cuyo paralelo en psicoanálisis lo sitúa Piaget en **“la elección de objeto”**, es decir, en una **proyección de los sentimientos hacia los objetos y otras actividades diferentes a las del yo**.

Los estados afectivos experimentan una evolución, encontrándose en un principio ligados a las acciones. Cada vez más se van diferenciando dichas acciones y percepciones primitivas, concibiendo a los objetos como externos e independientes de su yo. Así pues **la conciencia del yo empieza a afirmarse como “polo interior de la realidad”, opuesto al polo externo u objetivo** <sup>(244)</sup> Apunta, por otra parte, que **los objetos son concebidos como “vivos, activos y conscientes” por analogía como ese yo**. Según concibe Piaget, **los sentimientos elementales de alegría y tristeza, de éxito y fracaso, etc. , van a experimentarse en función precisamente de esa objetivación de las cosas y de las personas**. A partir de ahí empiezan a aparecer **los sentimientos interindividuales**.

Piaget señala que a partir de los dos años, época en la que aparece el lenguaje, **las conductas se modifican sustancialmente, tanto en lo afectivo como en lo intelectual**. A través del lenguaje **el niño adquiere la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas mediante el**

---

<sup>242</sup> Veremos más adelante cómo Vigostky critica la posición de Piaget sobre la cuestión del egocentrismo, y desarrolla una teoría diferente sobre el mismo.

<sup>243</sup> *Seis estudios de psicología*, Piaget, J. Ginebra 1964 Ed. Seix Barral, Barcelona, 1979. Página 27.

<sup>244</sup> *Seis estudios de psicología*, Piaget, J. Ginebra 1964 Ed. Seix Barral, Barcelona, 1979. Página 30.

**relato**, y también puede **anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal** <sup>(245)</sup>

Añade que esto tiene tres consecuencias para el desarrollo mental:

- **La posibilidad de un intercambio entre individuos; esto es, el inicio de la socialización de la acción.**
- **La interiorización de la palabra, es decir, la aparición del pensamiento propiamente dicho, que tiene como soportes el lenguaje interior y el sistema de los signos.**
- **La interiorización de la acción como tal, que pasa de ser inicialmente perceptiva y motriz, que se reconstruye en el plano de la intuición tanto de imágenes como de experiencias mentales.** <sup>(246)</sup>

Piaget analiza estas tres modificaciones de la conducta, que podemos resumir como **socialización, pensamiento e intuición**, con sus **repercusiones afectivas**, que **tienen continuidad con las conductas anteriores**. Sostiene que con la intervención del lenguaje, el niño añade al universo físico dos mundos nuevos que están estrechamente relacionados: **el mundo social y el mundo de las representaciones interiores** <sup>(247)</sup> La actitud egocéntrica del niño pequeño, según la cual **la incorporación a la propia actividad era más importante que la acomodación a lo real, se trasvasa a las relaciones sociales y al pensamiento incipiente**. Dicho egocentrismo, que Piaget califica de **“inconsciente”**, es una **prolongación de la actitud del bebé y sólo progresivamente se irá adaptando según las leyes de equilibrio, en función de las nuevas realidades**.

Uno de los principales efectos de la aparición del lenguaje es lo que Piaget denomina **“la socialización de la acción”**, esto es que éste **permite un intercambio entre los individuos**, aunque las interacciones entre las personas existen desde los principios de la vida. Merced a la imitación que se inicia en el periodo sensorio-motor, el niño va incorporando movimientos y gestos. La imitación se va perfeccionando y **la copia de los movimientos es cada vez más perfecta**, y más adelante el niño podrá **reproducir modelos nuevos y más complejos**. **La imitación de sonidos sigue un camino similar**, pues cuando están asociados a determinadas acciones, **se prolonga hasta llegar por fin a la adquisición del lenguaje propiamente dicho**. Hasta el momento en el que el lenguaje no ha sido completamente adquirido, las relaciones interindividuales **se limitan sólo a la adquisición de gestos corporales y superficiales**. Señala

---

<sup>245</sup> Ibid. Página 31.

<sup>246</sup> Ibid. Página 32.

<sup>247</sup> *Seis estudios de psicología*, Piaget, J. Ginebra 1964 Ed. Seix Barral, Barcelona, 1979. Página 32.

que, gracias a la palabra puede compartirse la vida interior, y puede construirse conscientemente en la misma medida que puede comunicarse. <sup>(248)</sup>

### 3.1.2. El animismo infantil:

Según Piaget, **es la tendencia a concebir las cosas como si estuvieran vivas**, y además se les atribuye **intenciones**. El niño pequeño considera vivo todo objeto que ejerce una actividad (una lámpara, la luna que brilla, etc....). Más tarde **atribuye vida a lo que se mueve**, y después a **lo que parece moverse por sí mismo**, como por ejemplo el viento. Piaget explica el animismo y el finalismo son **el resultado de una asimilación de las cosas a la propia actividad**. Pero si bien el **egocentrismo sensorio-motor del lactante resulta de una indiferenciación entre el Yo y el mundo exterior**, **el animismo y el finalismo, por otra parte, expresan una confusión o indiferenciación entre el mundo interior o subjetivo y el universo físico, y no una primacía de la realidad psíquica interna**. En esta fase existe una comprensión particular de **la causalidad, el artificialismo**, que es **la creencia de que las cosas han sido construidas por la actividad humana o divina**. Según Piaget toda la causalidad, que se desarrolla durante la primera infancia, **participa en esos mismos caracteres de indiferenciación entre lo físico y lo psíquico, y también de egocentrismo intelectual**.

También hay otros elementos del mundo físico, que el niño explora bajo la influencia del pensamiento animista como **el movimiento**, concebido como **un estado transitorio que tiende hacia una meta**. Asimismo **la noción de fuerza**, que explica **el movimiento de los cuerpos**, como si hubiera un **disparador externo unido a una fuerza interna**. Estas manifestaciones del pensamiento infantil, “prelógicas”, consisten para Piaget **en una asimilación deformada de la realidad a la actividad propia, en la que los movimientos están dirigidos hacia un objetivo, porque los movimientos propios así están orientados**. <sup>(249)</sup>

Según Piaget esta fase desempeña un papel considerable entre los dos y los siete años: por una parte **prolonga la inteligencia sensorio-motriz del periodo preverbal**, y, por otra, **prepara la adquisición de las nociones que habrán de desarrollarse hasta la edad adulta**. Esto se relaciona en parte con el desarrollo que hace Vigotsky sobre **el uso de herramientas**, solo

---

<sup>248</sup> Ibid. Página 34.

<sup>249</sup> “*Seis estudios de psicología*”, Piaget, J. Ginebra 1964 Ed. Seix Barral, Barcelona, 1979. Página 48.

que ésta le da una mayor relevancia que Piaget, que simplemente lo considera **“una estación de paso”**. Hasta los siete años, aproximadamente el pensamiento del niño sigue siendo prelógico, **sustituyendo la lógica por el mecanismo de la intuición**, que según Piaget supone una **interiorización de las percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas y de “experiencias mentales”**, que prolongan por tanto **los esquemas sensorio-motrices sin coordinación propiamente racional**.

En esta fase “prelógica” es la percepción visual y la intuición, **la que ayuda a resolver los problemas**. En un principio la intuición es **“global”**, para pasar a ser **“articulada”**. Dichas intuiciones están a **medio camino entre la experiencia afectiva y la experiencia mental**. Para que esas intuiciones puedan convertirse en un sistema lógico, postula que **hay que prolongar en ambos sentidos la acción ya conocida por el sujeto hasta convertirse en móviles y reversibles**. Añade que lo que caracteriza a las intuiciones primarias, es que son **rígidas e irreversibles: son comparables a esquemas perceptivos y a actos habituales, que aparecen en bloques y que no pueden alterarse**. <sup>(250)</sup>

A partir de esta fase se **inaugura el proceso de la anticipación y de reconstrucción, prepara la reversibilidad, regula las intuiciones**. Dicha regulación es precursora de las **operaciones**, pues sostiene que la **“intuición articulada” puede alcanzar un equilibrio más estable y a la vez más móvil que la acción sensoriomotriz**. <sup>(251)</sup> Asimismo Piaget afirma que **las transformaciones de la acción que han surgido de los inicios de la socialización, también se reflejan en la vida afectiva**, y apunta que en este nivel de desarrollo hay varios niveles que abarcan desde **el desarrollo de los sentimientos interindividuales ligados a la socialización de las acciones, la aparición de sentimientos morales surgidos entre niños y adultos, para pasar a una regulación de intereses y valores**. Estos están relacionados con la intuición en un principio, y después van ligados a un **objeto incorporado a la actividad del sujeto**. <sup>(252)</sup> Los intereses regulan la energía y a la vez son un sistema de valores, que va diferenciándose en el transcurso del desarrollo mental, proporcionando a la acción **objetivos cada vez más complejos**.

---

<sup>250</sup> “*Seis estudios de psicología*”, Piaget, J. Ginebra 1964 Ed. Seix Barral, Barcelona, 1979. Página 53.

<sup>251</sup> Ibid. Página 54.

<sup>252</sup> Ibid. Página 55.

### 3.1.2.1. Diferencias entre el pensamiento del niño y del adulto.

Piaget muestra en qué se diferencia **el pensamiento del niño con respecto al del adulto**, desde el punto de vista de la observación de **qué le falta al pensamiento del niño para convertirse en adulto**, por lo que, en su concepción sobre el niño y su desarrollo, aún predomina la idea de que **el niño es un adulto imperfecto, al que le faltan elementos para desenvolverse**. Por el contrario Vigotsky, sostiene la idea de que **hay un sistema diferente en el pensamiento del niño, hay una estructura que está en evolución, pero que no deviene por tal evolución en la estructura del adulto sino que se produce una revolución**. El autor ruso señala también, que **el egocentrismo**, uno de los elementos que según Piaget es signo de “imperfección” del pensamiento del niño, para él, por el contrario, es **un elemento fundamental en el desarrollo del pensamiento, puesto que dicho egocentrismo se convierte en lenguaje interior**.

Piaget sostiene que el pensamiento del niño evoluciona desde el egocentrismo, en el sentido de que el niño **se centra en su propio punto de vista**, hasta un progresivo **“descentramiento” para llegar a la objetividad**. Una de las características de la lógica infantil en este periodo y que la hace diferente de la lógica adulta, es **la irreversibilidad**, que es debida a la **ausencia inicial de descentramiento**. Esto conduce a **“las no conservaciones”**, como por ejemplo **las operaciones lógico- matemáticas**, que son precisamente **acciones interiorizadas, reversibles puesto que cada operación puede hacerse de forma inversa**. El niño que se encuentra en este estadio, procede en ese momento por **“acciones simples”, de sentido único, que se centra en los estados, y sobre todo en los estados finales**. Por tanto, esa **falta de “descentramiento” impide alcanzar las “transformaciones”** <sup>(253)</sup> **como tales**. Sostiene Piaget que como resultado de todo ello no hay una **conservación de los objetos, conjuntos, cantidades**, de forma inmediata antes de que se produzca **el descentramiento operatorio**.

Piaget comenta cómo **el pensamiento del niño pequeño con sus peculiaridades, denota una gran riqueza**, no sólo por **sus diferencias con el pensamiento adulto**, sino también por resultados que nos informan sobre **cómo construyen las estructuras racionales**. <sup>(254)</sup>

---

<sup>253</sup> En el texto se halla entrecomillado.

<sup>254</sup> “*Seis estudios de psicología*”, Piaget, J. Ginebra 1964 Ed. Seix Barral, Barcelona, 1979. Página 125.

## 3.2.-VIGOTSKY: EL DESARROLLO COMO REVOLUCIÓN.

### 3.2.1.- Introducción.

Desde el punto de vista psicoanalítico, se ha estudiado esa función vincular, claramente formadora del psiquismo, y claro está, que se hará un amplio recorrido por la teoría psicoanalítica, especialmente por los textos fundamentales. En la lectura de este autor hay numerosos paralelismos con el psicoanálisis, que ya iremos descubriendo: concepto de estructura, influencia del adulto en la construcción del pensamiento, del lenguaje, de conceptos, . . .

Vigotsky obtiene sus conclusiones desde otro paradigma teórico, la psicología experimental, y sus teorías han dado frutos muy importantes en el tratamiento de problemas graves de aprendizaje y comunicación, y especialmente con niños autistas. Grandes autores recientes, como Angel Rivière en España, se han inspirado en Vigotsky para desarrollar su comprensión del desarrollo en general, y de este tipo de problemas en particular.

Vigotsky sigue la tradición de los psicólogos evolutivos, especialmente Piaget <sup>(255)</sup>, que parten de la normalidad, consigue construir una teoría del desarrollo humano que arranca desde los aspectos más puramente biológicos (reflejos, comportamientos en la frontera de lo humano y lo animal) hasta las funciones más complejas, lo que el propio autor llama **“funciones psicológicas superiores”**. Evita caer en el creacionismo, es decir que las cosas ni vienen de la nada, ni se producen de forma espontánea, sino que analiza escrupulosamente los eslabones entre un proceso y otro. Mantiene un enfoque abierto y dinámico, una **“relación dialéctica”** como él dice, entre los diversos factores entre sí, entre lo interno y lo externo, abriendo un panorama poco conocido hasta el momento, y que aún sigue estando poco explorado.

---

<sup>255</sup> En el momento en el que escribe su obra, entre los años 20- 30, asistimos a fuertes cambios en la sociedad y en la ciencia. El primer texto que se trae aquí fue escrito en 1934, a las puertas de la segunda guerra mundial, con una Europa convulsa, pero a la vez inmersa en una efervescencia de ideas y pasiones ideológicas. El autor nace vive y trabaja en la Unión Soviética, y desde su juventud, ha amasado su formación científica con el marxismo, el materialismo dialéctico, con ideas de revolución, y también de servicio a la colectividad.



### 3.2.2.- Formación de las funciones psíquicas superiores.

En el capítulo *“Análisis de las funciones psíquicas superiores”*, Vigotsky empieza por hacer una crítica del estudio anterior de estos temas, considerándolos sólo como elementos aislados. Su interés está centrado en descubrir **las estructuras que subyacen en los fenómenos psicológicos**. Para ello apuesta por lo que él llama **“método genético experimental”** según el cual **recrea de forma artificial el proceso genético del desarrollo psíquico**, y se propone con su análisis **volver el proceso a su etapa inicial**, o dicho de otro modo, **convertir el “objeto en proceso”**.

Ya hemos visto en varias ocasiones la apuesta de Vigotsky por encontrar **la estructura de los fenómenos psíquicos**, y defiende el **análisis estructural** para estudiar los elementos reales existentes sin segregarlos, lo que además le ayuda a **esclarecer los nexos y relaciones entre ellos**. Sostiene que dichos **nexos son determinantes a la hora de concebir la estructura de la forma y tipo de actividad originados** por lo que el denomina **“la agrupación dinámica” de tales elementos**.<sup>(256)</sup> También argumenta que la psicología muestra **que las acciones aparentan seguir un proceso similar, pero su origen, esencia y naturaleza pueden ser muy diferentes**. Por ello considera imprescindible analizar los procesos, para poder descubrir de ese modo **la verdadera relación que subyace en ellos tras la forma exterior de sus manifestaciones**.

Vigotsky observa que cuando estudiamos procesos psíquicos ya automatizados o mecanizados, solemos encontrar que éstos **ya están fosilizados**. Dichos procesos, por ejemplo la atención, eran antes voluntarios, y la cuestión sería revertirlos según postula Titchener. Esto significa que hay que **descender a fases inferiores y volver a hacer el recorrido**. Para ello el investigador ha de **revertir de forma experimental** el proceso por el cual **la forma superior se automatiza y “fosiliza”**, para hacerla **volver a sus momentos iniciales**, y así poder **observar el proceso de su origen**. Esa sería la misión de lo que Vigotsky denomina el **“análisis dinámico”**, y con esta metodología se propone explicar el fenómeno por el cual puede **esclarecerse su verdadero origen**, así como **los nexos dinámico-causales y su relación con otros procesos que determinan su desarrollo**.

---

<sup>256</sup> *“Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”*, 1931 En Obras Completas. Tomo III capítulo 3. Visor Distribuciones, Madrid 2000. Edición en lengua rusa original *“Editorial Pedagógica”*, Moscú, 1983. Traducción al castellano realizada por Lydia Kuper. Página 99.

A partir esta forma de estudiar los procesos psíquicos, se puede llegar a analizar **las formas complejas de reacción, que en un principio son bastante elementales**. Hace referencia a Titchener (<sup>257</sup>) que estableció que **la relación compleja no se forma por partes, reuniendo las partes simples**. Utilizando otro tipo de análisis se puede estudiar cómo van formándose estas reacciones. A partir de los estudios que provienen de este método Vigotsky se plantea dos tesis importantes: La primera de ellas es que **toda forma superior de conducta puede ser dividida en procesos elementales**. (<sup>258</sup>) La segunda tesis es que con ayuda del signo se pueden sustituir la conexión de dos nexos por separado por uno sólo, realizándose un proceso de **“cierre de conexión”**.

Para Vigotsky, no hay que excluir los procesos elementales y de todos ellos rescata especialmente **la asociación**. Toma aspectos de las teorías de Kretschmer sobre este tema sin cuyas leyes no puede concebirse una vida psíquica superior. (<sup>259</sup>) También escoge palabras de Hegel como **“superar”, “conservar”, “escuchar” o “enterrar”** para aplicarlos a **los procesos inferiores**, pues dice que éstos **están “enterrados” en las formas superiores del comportamiento**, es decir, que en estas **aparecen procesos elementales y las leyes que los rigen**. Por ello Vigotsky propone un análisis preciso que pueda mostrar que **la forma superior aparece tan sólo en una etapa inferior**. (<sup>260</sup>) También considera que **el pensamiento también es movimiento** (<sup>261</sup>), y parte también **de las formas más bajas y más simples de ese movimiento**, para explicar cómo surgen **las formas más altas y más complicadas**. Según Vigotsky, esta tesis **puede aplicarse a todas las esferas del conocimiento**. (<sup>262</sup>)

---

<sup>257</sup> En nota nº6, página 119, en referencia a Edgar Titchener (1867-1927), Vigotsky, en referencia a E. Titchener se refiere a las tres etapas que éste establece como ley. Mientras que la psicología anterior admitía sólo dos formas se atención, la involuntaria y voluntaria, Titchener postulaba: “*La atención, en su acepción popular, tiene dos formas. Puede ser pasiva o involuntaria o activa y voluntaria. Estas dos formas de atención caracterizan en efecto las diversas etapas del desarrollo espiritual; se diferencian entre sí por su complejidad únicamente, como una forma temprana y posterior. Existe, sin embargo, una tercera etapa en el desarrollo de la atención que consiste tan sólo en el retorno a la primera*” (Vigotsky, L. “*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*”, 1931 En Obras Completas. Tomo III capítulo 3

<sup>258</sup> Vigotsky, L. “*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*”, 1931 En Obras Completas. Tomo III capítulo 3. Página 116.

<sup>259</sup> Ibid. Página 117.

<sup>260</sup> Hace un análisis de dobles significados de estas expresiones en alemán y en ruso

Vigotsky, L. “*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*”, 1931 En Obras Completas. Tomo III capítulo 3. Página 118.

<sup>261</sup> Ibid. Página 119.

<sup>262</sup> Ibid. Página 119

### 3.2.3- Estructura de las formaciones psíquicas superiores.

En este punto Vigotsky aborda la historia del desarrollo cultural del niño. En el texto encontramos dos veces el concepto de estructura en dos sentidos: Por un lado como **un punto de partida de todo el proceso**, y por otro lado como **un cambio en la estructura inicial**, caracterizado por **la nueva correlación de las partes**. Vigotsky considera que **las primeras estructuras están determinadas por las características biológicas de la psique**, y lo podrían llamarse **“las segundas estructuras”, nacen del desarrollo cultural**. Las califica como **“estructuras superiores”, en cuanto representan una forma de conducta genéticamente más compleja**. (Ver cuadro 1)

Cada una de estas estructuras orienta y dirige la conducta, según sus correlaciones. Esto deriva en que la nueva estructura existente, tiene la peculiaridad de que **en ella coexisten estímulos pertenecientes a muchas categorías**. Vigotsky aporta algo que parece de capital importancia, en relación a los estímulos, y es que **el cambio de lugar del estímulo intermedio (el signo) modifica la propia estructura del proceso**. <sup>(263)</sup> Vigotsky formula que **en la estructura superior el signo y su modo de empleo es el determinante de todo proceso**. <sup>(264)</sup> Esta cuestión es muy relevante puesto que **la construcción de dicho proceso depende del tipo de signo utilizado**, del mismo modo que **el producto de un trabajo depende del tipo de herramienta que se utilice**. <sup>(265)</sup> <sup>(266)</sup>

Vigotsky diferencia dos series de estímulos: **ESTÍMULOS- OBJETOS y ESTÍMULOS- MEDIOS**. Según lo anterior la introducción del signo **modificaría la estructura**, modificación que se haría en una determinada dirección, en el sentido de que habría **una mayor diferenciación de las partes**. Según esto la estructura superior se distingue de la inferior, porque es un todo diferenciado en el que **cada una de las partes aisladas cumple diversas**

---

<sup>263</sup> Ibíd. Página 123.

<sup>264</sup> Vigotsky, L. “*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*”, 1931 En Obras Completas. Tomo III capítulo 3. Páginas 123.

<sup>265</sup> Ibíd. Página 123.

<sup>266</sup> Para ilustrar algunos de sus postulados, Vigotsky plantea algunos experimentos, proponiendo al niño tareas, que a veces no podían ser superados de forma primitiva o inmediata, dado que esta actividad no estaba dentro de sus posibilidades. Se colocaba ante el niño, materiales neutrales, observándose que cuando la tarea resultaba insoluble para él, los estímulos neutrales dejaban de serlo, pues se incorporaban al proceso del comportamiento y adquirían la función de signo. Vigotsky explica ese fenómeno, remitiéndose al proceso descrito por Köhler, sobre el uso de herramientas y su significado funcional, según el cual un estímulo neutral adquiere la función de signo cuando surge un obstáculo, y a partir de ese momento la estructura de la operación adquiere una forma esencialmente distinta

**funciones, y en el que la unificación de esas partes en un proceso global, se produce mediante conexiones funcionales dobles y sus relaciones recíprocas. (267)**

Lo que caracteriza a la estructura superior es **la diferenciación de la integridad primitiva y la formación de los mencionados estímulos-signos y el estímulo-objeto**. Pero esa diferenciación además tiene la propiedad de **adquirir un carácter y una significación nueva, y es la importancia de que el niño sea capaz de dominar sus propias acciones. Incorpora al concepto de educación, que el aprendizaje es un camino hacia el autodomínio**. Apoyándose en Kart Lewin que estudió también la cuestión del **dominio de la conducta**, Vigotsky postula que **la llave para el dominio del comportamiento nos la da el dominio de los estímulos**. Por lo tanto afirma que dicho dominio es **“un proceso mediado”**, que se realiza siempre a través de **ciertos estímulos auxiliares**. Por ello en sus experimentos, intenta desvelar el papel de **“los estímulos signos”**.

A través de este concepto de estímulos signos, llega a descubrir que en las conductas electivas hay un elemento que denomina **“miembro intermedio”**, que es lo que permite que la conducta se convierta en **un acto mediado**. Esta observación supone un nuevo punto de vista sobre las relaciones existentes **entre el acto de comportamiento y los fenómenos externos**. Para ilustrar esa distinción entre las formas superiores e inferiores, Vigotsky pone como ejemplo **la estructura primitiva y cultural del lenguaje infantil**. La primera palabra que pronuncia un niño tiene el significado de una oración, por lo que no hemos de fiarnos de la apariencia que nos ofrece la observación de la formación del lenguaje del niño, que se inicia desde fonemas sueltos hasta la formación de oraciones. (268) Según Vigotsky esta apariencia **no da cuenta de la estructura compleja del lenguaje infantil**, puesto que si al principio el niño pronuncia una sílaba, por ejemplo “ma”, esa sílaba no sólo puede traducirse por “mamá”, sino que puede traducirse por toda una oración. A esa traducción habría que añadirle toda la situación en su conjunto, que es por un lado, **la demanda del niño a su madre**, y por otra, **lo que puede verbalizar en ese momento**. En el sucesivo desarrollo del lenguaje, el niño va perdiendo **la relación inmediata con el hecho de actuar sobre los objetos, y ahora ejerce su influencia sólo sobre otra persona**. El peso de la acción, que en principio está más del lado del adulto, **va oscilando de parte del niño a medida que domina el lenguaje**. Por lo tanto, el niño **empieza a utilizar con relación a sí mismo**,

---

<sup>267</sup> Ibíd. Página 124.

<sup>268</sup> Vigotsky, L. “*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*”, 1931 En *Obras Completas*. Tomo III capítulo 3. Páginas 127.

**aquellas formas de conducta que los adultos suelen aplicar a su relación con él.** Según - Vigotsky, **esta es la clave del hecho del dominio de la propia conducta.**

Podemos decir que también relaciona **la formación de las funciones psíquicas y su desarrollo con lo vincular.** Para ello analiza los rasgos que caracterizan la estructura dada, de otras estructuras más generales, o **“vías colaboradoras”** <sup>(269)</sup>. Según Vigotsky hay una diferenciación entre esas vías y el signo, que radica en **la orientación de toda actividad y en el carácter de las vías colaterales.** Su propuesta supone una visión **dialéctica y estructural del comportamiento humano.** En esta **estructura la herramienta está orientada a modificar algo de la situación externa,** mientras que el signo se limita a dar **una nueva orientación o a reestructurar la operación psíquica, sin cambiar nada en el propio objeto.** <sup>(270)</sup>

Refiriéndose a las etapas del desarrollo de la conducta, Vigotsky sostiene que **el ser humano utiliza medios artificiales de pensamiento,** relacionadas con **el desarrollo social de la conducta,** y de modo muy especial **con la utilización de signos.** No se trata de una nueva etapa ni tampoco se construye sobre las anteriores, sino que **se modifica en ella el propio tipo y la orientación del desarrollo de la conducta, que corresponde al tipo histórico del desarrollo humano,** que son las etapas denominadas **“naturales”.** Dichas funciones naturales continúan existiendo dentro de las funciones culturales, puesto que la cultura no crea nada nuevo sino que **emplea y modifica lo que le da la naturaleza y lo pone al servicio del ser humano.** <sup>(271)</sup>

El primer paso que se da en el desarrollo cultural del niño, es para Vigotsky **la imitación,** que sería **una de las vías fundamentales del desarrollo cultural.** Los mecanismos de la imitación no son simples hábitos, sino que son mucho más complejos de lo que parece a simple vista. Afirma Vigotsky, que en los animales y en algunas personas, esa capacidad está muy limitada, pues en trastornos como el autismo, la carencia o insuficiencia de la capacidad de imitación, es uno de los signos diferenciadores. El desarrollo de esa función en estos niños, nos indica una evolución positiva del trastorno. Según él **la imitación es una de las vías fundamentales en el desarrollo cultural del niño,** pero ella sola no basta para explicar cosas tan complejas como el desarrollo del lenguaje. También observa que hay determinadas acciones de

---

<sup>269</sup> Concepto tomado de Köhler, que alude a las formas que se utilizan como un instrumento para superar el obstáculo entre el sujeto y el objeto.

<sup>270</sup> Vigotsky, L. *“Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”*, 1931 En Obras Completas. Tomo III capítulo 3. Páginas 128-129.

<sup>271</sup> Vigotsky, L. *“Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”*, 1931 En Obras Completas. Tomo III capítulo 3. Páginas 132.

cierta complejidad, que no pueden ser reproducidas por la imitación refleja, ya que el propio proceso de imitación **presupone una determinada comprensión del significado.** <sup>(272)</sup>

### 3.2.3.1.- Concepto del desarrollo:

La investigación de esta génesis pasa, en opinión de Vigotsky, por aclarar **el concepto del desarrollo.** Hasta el momento se ha concebido desde un aspecto cuantitativo, que ya Claparède critica en el prólogo del libro de Piaget *“Lenguaje y pensamiento del niño”*. Lo primero que hace es plantearse el problema del desarrollo como **el estudio de las peculiaridades positivas del comportamiento infantil**, porque para él siempre se ha planteado desde el punto de vista **“negativo”**, es decir, **lo que le falta al niño en comparación con el adulto.** <sup>(273)</sup>

Otro escollo que quiere superar, es lo que el llama **“evolucionismo oculto”**, que él explica como una concepción del desarrollo y la evolución, que se produce **mediante la acumulación lenta y gradual de cambios aislados.** Esta fórmula aún seguía considerándose como la única forma de desarrollo infantil y se incluyen en ella todos los procesos conocidos. Según la psicología científica, Vigotsky considera que **hay un vínculo entre dos formas del desarrollo: por revolución y por evolución.**

Desde el punto de vista científico **existe un punto determinado en la línea de desarrollo en el que se producen los saltos que permiten los cambios fundamentales que tienen lugar en él.** <sup>(274)</sup>

Hasta ahora se había considerado que los procesos de desarrollo psíquico del niño, siguen un proceso de tipo estereotipado, según el esquema del desarrollo embrionario, que era tomado como modelo. Comparándolo con el esquema de la evolución de las especies de Darwin, Vigotsky afirma que el desarrollo infantil seguiría más el esquema de la evolución de las especies animales, que el del desarrollo embrionario, concibiendo el desarrollo como **una adaptación activa al medio exterior.** En este proceso de adaptación activa se producen formas nuevas, mientras que en el proceso embrionario y biológico, se produce una maduración y

---

<sup>272</sup> Veremos otros autores que van a relacionar las neuronas espejo y la imitación.

<sup>273</sup> Véase lo que señala Piaget en su comparación del pensamiento del niño con el del adulto.

<sup>274</sup> Vigotsky, L. *“Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”*, 1931 En Obras Completas. Tomo III capítulo 3. Páginas 141-142.

crecimiento de las formas anteriores, en lo que denomina **“desarrollo cultural”**. Afirma que **la nueva etapa es el resultado de un “choque real” entre el organismo y el medio, el resultado de la activa adaptación al medio.**

Otro hecho que venía sucediendo hasta ahora en el estudio del desarrollo infantil, es que las formas inferiores de conducta eran explicadas por lo que sucede con las formas superiores, aspecto que ya se ha revisado cuando se ha abordado el tema de las estructuras superiores del desarrollo. Según Bühler **el desarrollo de la conducta pasa por tres etapas fundamentales: Los instintos o el sustrato hereditario, la etapa de los hábitos o reflejos condicionados (etapa de “adiestramiento”), y la llamada del “intelecto” o reacciones intelectuales que realizan la adaptación a las nuevas condiciones.** Esta etapa que según Thorndike **constituye una jerarquía organizada de hábitos orientados hacia la solución de las nuevas tareas,** es según Vigotsky, la más compleja y la menos estudiada, y **se apoyaría en la segunda, según el modelo de la estructura geológica de la corteza terrestre, es decir, la existencia de varias capas genéticas en el comportamiento humano.**

Así pues, según estas leyes de **la estratificación en la historia del desarrollo, los centros inferiores del desarrollo siguen funcionando unidos a los superiores.** <sup>(275)</sup> A esto se añade que los centros subordinados a otros no mantienen plenamente su tipo de funcionamiento primario, sino que **entregan una parte esencial de sus funciones anteriores, a los nuevos centros que se estructuran sobre ellos.** Así pues, **las instancias inferiores no desaparecen sino que se integran en las superiores.** Vigotsky sostiene que la etapa más antigua no desaparece cuando surge la nueva, sino que es superada por ella, **“es dialécticamente” negada por ella** <sup>(276)</sup>

En cuanto al desarrollo de los signos, Vigotsky se remite a P. Janet y lo que este califica como **ley fundamental de la psicología: El niño asimila las formas sociales de la conducta según las cuales se aplica a sí mismo las normas de comportamiento que otros le han aplicado a él.** <sup>(277)</sup> Esta ley podría aplicarse al empleo de los signos, puesto que **éste al principio es un medio de relación social y de influencia sobre los demás,** y posteriormente **se transforma en un medio de influencia sobre sí mismo.** Siguiendo esta línea de pensamiento, podemos decir

---

<sup>275</sup> Vigotsky, L. “*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*”, 1931 En Obras Completas. Tomo III capítulo 3. Páginas 145.

<sup>276</sup> Ibid. Página 145.

<sup>277</sup> Vigotsky, L. “*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*”, 1931 En Obras Completas. Tomo III capítulo 3. Páginas 146.

que **las reflexiones del niño son anteriormente discusiones con los otros**, según lo explican - autores como Baldwin y Piaget. Esto lo recoge Vigotsky quien argumenta que **la lógica en el niño sólo puede desarrollarse con el aumento la socialización del lenguaje y la experiencia del niño**. En la conducta del niño **se modifica el papel genético del colectivo**, pues las funciones superiores del pensamiento **se manifiestan en un principio como discusiones en la vida colectiva, para ir evolucionando hacia modos de reflexión que se manifiestan en la propia conducta.** <sup>(278)</sup>

Aplicando este principio al **desarrollo cultural**, señala que **en las funciones superiores de comportamiento TODO CONTENIDO INTERNO FUE ANTES EXTERNO**. Por tanto el empleo de signos que **al principio tenía como función comunicarse con el medio, pasa a ser interno**. Así pues se puede decir, que **las relaciones entre las funciones psíquicas superiores, ante todo fueron relaciones entre personas**. Vigotsky comenta sobre esto que uno se relaciona consigo mismo, tal como la gente se relaciona con uno. Al igual que **el pensamiento verbal equivale a transferir el lenguaje al interior del individuo**, y que la reflexión en realidad es una **“internalización de la discusión”**, es necesario explicar **la función de la palabra recurriendo a un sistema más amplio que el propio hombre**. Un ejemplo sería el lenguaje, en el cual podemos encontrar que **la primera función de la palabra es una función social**, por lo que Vigotsky deduce que, si queremos saber cómo funciona la palabra en la conducta del individuo, debemos analizar, **cuál ha sido su función anterior en el comportamiento social de las personas**.

Queda asegurada la tesis de que las **funciones superiores se producen por “sociogénesis”**, o lo que es lo mismo **todo lo cultural es social**. También queda demostrado que **las funciones superiores no son producto de la biología, ni de la historia**. Vigotsky sostiene que **el propio mecanismo que subyace en las funciones psíquicas superiores es una copia de lo social**, puesto que **todas las funciones psíquicas superiores son relaciones interiorizadas del orden social**, y además **son el fundamento de la estructura social de la personalidad**. También podríamos recoger las teorías psicoanalíticas que van más allá, pues recogen el complejo entramado relacional, **y también los aspectos inconscientes entre los sujetos**. Pero podemos atrevernos a decir que los postulados de Vigotsky y los del psicoanálisis hablan de **las dimensiones ESTRUCTURA- RELACIONES- FORMACIÓN DEL PSIQUISMO**.

---

<sup>278</sup> Ibid. Páginas 146-147.



A diferencia de Piaget que deduce lo social a partir de lo individual, Vigotsky orienta sus investigaciones a descubrir cómo se convierten las relaciones sociales en funciones psíquicas. Pero también se pregunta por las diferencias individuales en este proceso, y desarrolla varias tesis en relación con este tema. Destaca que la **cultura sólo modifica las aptitudes naturales del sujeto, y no crea nada nuevo, y que** las formas culturales de conducta **se basan en las vías colaterales que se establecen a partir de nexos elementales**. Otro elemento importante en el proceso del desarrollo cultural del niño, **unas funciones se sustituyen por otras**, y al mismo tiempo pueden encontrarse **vías colaterales**. Esto **ofrece nuevas posibilidades para el desarrollo del niño con discapacidad**.<sup>(279)</sup> Esto supone que el niño puede **conseguir por medios colaterales, lo que no puede conseguir de forma directa**.<sup>(280)</sup>

También aporta otro ingrediente importante, y es el de descubrir **la actividad mediadora es la base estructural de las formas culturales de comportamiento**. Esa actividad mediadora deviene del uso de **signos externos que intervienen en el desarrollo posterior de la conducta**. Asimismo sostiene que el **dominio de la propia conducta**, es importante en el desarrollo de las funciones superiores, y observa en ese sentido que en los niños con déficit hay una enorme desproporción entre el desarrollo de las funciones superiores e inferiores. De esto deduce que la debilidad mental no se caracteriza tanto por el desarrollo general de todas las funciones, como por la **insuficiencia del desarrollo e las funciones superiores**, apareciéndose al mismo tiempo un **desarrollo relativamente adecuado de las elementales**.

Según esto el desarrollo de insuficiente de las funciones superiores en el niño con déficit cognitivo, se caracteriza por **la incapacidad de dominar los propios procesos de comportamiento**. En el retraso mental para Vigotsky, tiene que ver por una parte con la insuficiencia del desarrollo cerebral, que dificulta el desarrollo cultural, y también con los procesos de la etapa infantil relacionados con **el dominio de si mismo y de los procesos de la propia conducta, así como en el insuficiente desarrollo general de la personalidad del niño**.

Se pregunta si los procesos de instrucción, como parte del desarrollo cultural, son aplicables al concepto de desarrollo. En teorías psicológicas anteriores, Vigotsky aprecia que, no

---

<sup>279</sup> En el texto aparece la expresión “*niño anormal*”, y que he sustituido por la que aparece en este texto.

<sup>280</sup> Este uso de los “medios colaterales” se usa frecuentemente en pedagogía terapéutica. No hay que olvidar que Vigotsky trabajó en instituciones para niños con déficit, y ha extraído muchas de sus investigaciones y observaciones de esta experiencia.

se tiene en cuenta **la experiencia cultural del niño**, como algo que **forma parte del desarrollo**. El desarrollo viene **“de dentro”** y la educación, **“lo externo”**, supone una adaptación del niño con lo que lleva en su interior. Para Vigotsky, el desarrollo es un proceso muy complejo determinado por una serie de indicios, uno de los principales es que **existe una conexión interna entre la etapa anterior del desarrollo y los cambios que se han producido**. Esto es una constante en el desarrollo, y se contrapone a teorías anteriores, ya que Vigotsky afirma que **aprendizaje y desarrollo van juntos**, y también que **el aprendizaje también forma parte del desarrollo**. <sup>(281)</sup>

### 3.2.4.- El desarrollo como revolución

Vigotsky señala que existe **un nexo entre el desarrollo natural y el cultural**, que no es de carácter evolutivo, sino que, según sostiene Vigotsky, **ese nexo es de carácter revolucionario**. Según él, el desarrollo no se produce **a partir de cambios graduales, ni por acumulación de “pequeñas peculiaridades”, que producen al final una modificación importante**. <sup>(282)</sup> Vigotsky sostiene por el contrario que **existen cambios bruscos en proceso**, y se aprecia que existe una **coexistencia de cambios revolucionarios con los evolutivos**. Los cambios que se producen en el desarrollo, también son **estructurales**, puesto que cuando el niño aprende un nuevo concepto, el resto sufre una reestructuración cognitiva. Por ello el cambio que supone el aprendizaje produce un fuerte efecto en el niño, **porque afecta a todas las estructuras y también a las que sustentan las relaciones interpersonales y los vínculos**. Esto explicaría porqué para algunos niños **el aprendizaje les supone cierta angustia, porque temen perder la estabilidad, porque ese aprendizaje puede amenazar la estructura anterior, que tiene miedo a perder**. <sup>(283)</sup>

Vigotsky examina esos momentos de cambio en el desarrollo, y apunta que según algunas teorías de desarrollo aprecian diferencias en la conducta en varios niveles. En una de estas teorías, el desarrollo pasaría por tres etapas fundamentales: La primera corresponde a la etapa de **los reflejos incondicionados (instintos)**, la segunda etapa es la de **reflejos**

---

<sup>281</sup> Vigotsky, L. *“Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”*, 1931 En Obras Completas. Tomo III capítulo 3. Páginas 156.

<sup>282</sup> Ibid. Página 156.

<sup>283</sup> Véase el texto de Isabel Luzuriaga *“La inteligencia contra sí misma”*, 1998

condicionados, adquiridos por experiencia personal, y la tercera etapa es la de los **reflejos condicionados o hábitos**. La última etapa es ya la que corresponde a **las relaciones intelectuales**. Según Vigotsky la diferencia entre la segunda y la tercera etapa estaría en **el modo en cómo se forma la reacción y también por el carácter de la función**, es decir, por el destino de la reacción, que se diferencia del hábito en que es el resultado de **ensayos y errores o de estímulos que actúan en una determinada dirección**.<sup>(284)</sup> Explica que las reacciones intelectuales actúan en una determinada dirección y viene a ser como **“un cortocircuito”**, o una especie de **proceso interno de gran complejidad**, que se produce por **la estimulación de varios “centros colaboradores”**. Con este proceso se iniciaría **un camino nuevo**. Para Vigotsky esa reacción sería de tipo **“explosivo”, muy compleja por su modo de aparición**.

Mientras la función biológica del hábito consistiría en **la adaptación a las condiciones individuales de la existencia**, la función del comportamiento intelectual sería, **la adaptación a los cambios del medio y a las diferentes condiciones del medio ambiente**. Acepta el criterio del americano Thorndike, que reconoce la existencia de dos niveles, en los que se reflejan dos grupos de reacciones: **las de tipo hereditario e individual, y las adquiridas**. Vigotsky denomina el nexo entre ambas como **“relación dialéctica”**, en la que **cada etapa sucesiva en el desarrollo del comportamiento “niega”, la etapa anterior**. No habría una sucesión **“tranquila” entre una etapa y otra, pudiéndose producir conflictos, vacíos, patrones, momentos críticos, que podemos ver incluso en un desarrollo normal**.<sup>(285)</sup>

Vigotsky se hace eco entre el eterno debate entre **“instinto”, “intelecto”, “lo innato” y lo “adquirido”**. Según él es necesario **ocuparse del problema de la voluntad**. Según Vigotsky, las reacciones de los animales y los seres humanos **son diferentes ante el mismo estímulo**. Pone por ejemplo el hecho de que en el animal la conducta está enteramente basada en la reacción **instintiva, mientras que el comportamiento humano, experimentando la misma sensación, se basa en reacciones condicionadas totalmente diferentes**. Vigotsky que a pesar de la diferencia entre el comportamiento humano y el animal, existe en ambos el mismo motor que impulsa la conducta. Pero también dice que el instinto en los humanos **existe de forma oculta**,

---

<sup>284</sup> Vigotsky, L. *“Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”*, 1931 En Obras Completas. Tomo III capítulo 3. Páginas 157.

<sup>285</sup> Lo mismo ocurre con el concepto de los estadios del desarrollo en psicoanálisis, **en los que ninguna etapa está superada por la siguiente (por ejemplo, la etapa oral no se supera con la etapa anal), sino que se integra en la siguiente**. Esto, siempre y cuando dicho desarrollo se encuentre dentro de la normalidad.

encontrándose que **la conducta está estrechamente unida a aquellas propiedades que han sido modificadas a partir de ese instinto.** <sup>(286)</sup>

Retomamos la cuestión de la **relación dialéctica** por la que se produce, por un lado **la negación de la etapa anterior y al mismo tiempo su conservación en la siguiente.** En el ejemplo de Thorndike sobre los problemas matemáticos, se aprecia que al resolver el problema utiliza formas de acción **asimiladas como hábitos**, y también hace uso de **determinadas estrategias que utiliza para resolver una tarea nueva para él.** Por ello Vigotsky formula la hipótesis ya mencionada de que **“la reacción intelectual niega los hábitos”**, que vienen a ser como **una especie de reacción oculta, dirigida a resolver las tareas planteadas ante el organismo.** En el proceso desaparecen aparentemente una serie de estos hábitos, pero estos van a formar parte de la propia **reacción intelectual.** Por ello Vigotsky afirma que **los procesos superiores de comportamiento, están incluidos en el desarrollo cultural**, en el que cada etapa tiene **determinadas relaciones con la etapa anterior.** Se produce una especie de paradoja, porque mientras que hasta cierto punto **“niega” la etapa de la conducta primitiva**, al mismo tiempo **conserva la conducta natural en forma oculta.** <sup>(287)</sup>

Este proceso puede verse más claramente en la operación de memorización con ayuda de signos, que también nos muestra **el principio de inclusión de formas inferiores en la superior.** Aquí se producen combinaciones nuevas, que según Vigotsky tienen que ver con el **dominio de su propia conducta.** Para Vigotsky este dominio se basa **en las leyes de estímulo-reacción**, por lo que **resulta imposible dominar la reacción mientras no se domine el estímulo.** Por tanto, el niño dominará su conducta en tanto en cuanto domine **“la llave” del sistema de los estímulos.** A través de sus investigaciones sobre la conducta electiva, Vigotsky llega a la conclusión de que la **introducción de instrucciones modifica las reacciones de los niños, que pueden superar la etapa natural o primitiva del desarrollo de las relaciones.** Vigotsky señala que el niño no supera esta etapa primitiva de forma inmediata, puesto que en un principio **el niño reacciona de manera asociativa, pero sin comprender el funcionamiento.**

---

<sup>286</sup> No podemos resistir la tentación de compararlo con el concepto de **pulsión**, uno de los conceptos fundamentales de la Teoría Psicoanalítica. Recordamos lo que dice el Diccionario de psicoanálisis de Laplanche y Pontalis: **“Proceso dinámico consistente en un empuje (carga energética, factor de motilidad), que hace tender al organismo hacia un fin. Según Freud, una pulsión tiene su fuente en una excitación corporal (estado de tensión); su fin es suprimir el estado de tensión que reina en la fuente pulsional; gracias al objeto, la pulsión puede alcanzar su fin.”**

<sup>287</sup> Vigotsky, L. **“Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”**, 1931 En Obras Completas. Tomo III capítulo 3. Páginas 159.

(<sup>288</sup>) Pone varios ejemplos sobre la cuestión, y señala que esa atención que le presta el adulto a través de las instrucciones, es **la que activa los procesos atencionales del niño**.

Vigotsky también apunta la relación que hay **entre el estímulo y el medio**. En esa fase del desarrollo el niño, que denomina “etapa mágica” (<sup>289</sup>), éste asimila **el nexo entre los objetos al nexo entre ideas**, (<sup>290</sup>) y aunque el niño aún no conoce el fundamento físico de las cosas, **es capaz de utilizar ciertas propiedades de los objetos que maneja, y establecer con ellos una relación determinada**. Todavía se guía por la semejanza externa entre los objetos, pero posteriormente la repetición ayuda a que el niño pueda realizar una serie de operaciones psíquicas y también, **a adquirir una cierta experiencia psicológica, a comprender cómo se debe memorizar, y a utilizar correctamente un signo u otro, cuando llegue a entenderlo**. El niño después de esta fase **va acumulando experiencias con relación a su propia memorización**.

En la etapa siguiente a la de la “memorización ingenua”, el niño **ya no opera externamente con los signos, pero sabe que su presencia le ayudaría a realizar una operación determinada**, es decir, **memorizar sirviéndose de los signos dados**. El niño ya puede utilizar la relación establecida en la experiencia anterior, para organizar otras relaciones, y no le cuesta trabajo crear y memorizar un nexo de semejanza. Seguidamente describe la etapa siguiente que denomina “**utilización de signos exteriores**”, cuya característica principal es que, cuando el niño utiliza los signos en una operación interna, **empiezan a formularse por sí mismos nuevas relaciones**. Así pues **el niño organiza estímulos para ejecutar su reacción**.

Según lo anterior, el niño pasa pronto de una etapa en la que organiza los estímulos externos, a la de realizar su propia actividad. El hecho observado en los experimentos, es **que el tiempo de reacción disminuye a medida que repite la acción**. Esta disminución se debe a que el niño **memoriza los pasos que tiene que dar, y por eso acorta el tiempo**. El cambio importante que se produce en el niño, es que éste, al tiempo que intenta **dominar su reacción, domina los estímulos**. Posteriormente, el niño va dejando de prestar atención a los estímulos externos a la hora de la reacción electiva. La diferencia es que **la reacción externa se convierte**

---

<sup>288</sup> Vigotsky hace referencia a que esta tarea aparece en el test de Binet- Simon. En muchos test de desarrollo aparece también la tarea de repetición de órdenes sencillas como medida de la memoria verbal inmediata.

<sup>289</sup> Hace referencia al pensamiento mágico, y asimila esta fase del desarrollo del niño a la época de los hombres primitivos. En ambos hay un insuficiente conocimiento de las leyes que rigen la naturaleza.

<sup>290</sup> Por este principio funciona la técnica de juego en el análisis de niños, porque se produce un movimiento asociativo en el manejo de los objetos. Ya lo hemos visto en M. Klein y en Winnicott, y tendremos ocasión de abundar más en este asunto.

**en interna.** Así pues son posibles aquellas reacciones que antes no lo eran, debido a la presencia de un gran número de estímulos. <sup>(291)</sup> La razón de porqué **toda operación externa tiene representación interna**, es porque se produciría **un proceso de arraigo**. <sup>(292)</sup> <sup>(293)</sup>

Según Vigotsky habría **tres tipos de arraigo** <sup>(294)</sup>:

**1.-Arraigo tipo sutura:** <sup>(295)</sup> Vigotsky señala que, cuando el niño une sus estímulos con la reacción, lo hace al principio por medio de **“la sutura”**. Este proceso tiene lugar cuando para memorizar una imagen el niño utiliza un miembro intermedio, por medio del cual une el estímulo con la reacción dada. La **“sutura”** que supone este miembro intermedio se va retirando poco a poco, para establecerse una **relación directa entre el estímulo y la reacción. A medida que va abandonando la sutura, se acortan los tiempos de reacción y la operación pasa a ser directa.** <sup>(296)</sup>

Existe otra conexión aquí con los conceptos “vigotskyano”: **aprendizaje mediado-mediación, y zona de desarrollo próximo.** El que hace la mediación es generalmente el adulto, que con sus propuestas e instrucciones, **ayuda al niño a hacer la conexión a través de la interacción.**

**2.- Arraigo completo:** Vigotsky lo explica que cuando un niño reacciona a una misma imagen con ayuda de otros dibujos que representan los objetos que conoce, el niño traslada todos los pasos dados a su interior, borrándose así la diferencia entre los estímulos externos y los internos. <sup>(297)</sup>

**3.- El niño es capaz de asimilar la propia estructura del proceso:** En este momento el niño asimila las reglas de utilización de los signos externos, gracias a su conocimiento de la propia estructura y a que cuenta con más estímulos internos, lo que le permite

---

<sup>291</sup> Vigotsky, L. “*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*”, 1931 En Obras Completas. Tomo III capítulo 3. Páginas 164.

<sup>292</sup> Vigotsky, L. “*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*”, 1931 En Obras Completas. Tomo III capítulo 3. Páginas 164.

<sup>293</sup> En este punto creo conveniente hacer algún comentario. En un trabajo del profesor González Requena González Requena, J. “*El texto: Tres registros y una dimensión*”. Revista “*Trama y Fondo*” nº 1. Madrid, 1996. se emplea una metáfora de un ordenador grande que traspasa su software a otro más pequeño. En la metáfora se puede ver fácilmente cómo lo de afuera, lo que el adulto introduce en el niño, conecta con el “receptor”, que por otra parte no está en las mismas condiciones de madurez que el emisor. No es un interlocutor al mismo nivel. Si ese software no está implantado o tiene la suficiente capacidad, cuando el niño va a la escuela, puede tener muchas dificultades para aprender. Por ejemplo, no se puede enseñar a un niño pequeño de 2 años a sumar como se enseña en la escuela, pero puedo enseñarle a asociar “dos”, si le doy un juguete y luego otro, y jugamos así al “uno” y al “dos”. Sin embargo, si nunca estimulamos al niño a jugar con las cantidades (jugamos, apilamos, escondemos, clasificamos. . .), le puede costar mucho aprender la suma convencional cuando llegue a la escuela.

<sup>294</sup> Ibid. Página 165

<sup>295</sup> La sutura consiste en coser dos partes del tejido roto. Cuando se une el tejido y cicatriza se extrae el hilo que unió las dos partes.

<sup>296</sup> Ibid. Página 165

<sup>297</sup> Vigotsky, L. “*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*”, 1931 En Obras Completas. Tomo III capítulo 3. Páginas 165.

**operar con ellos más fácilmente que con los externos.** El niño por tanto ya **es capaz de utilizarlas como operación interna**, y de este modo **empieza a utilizar los estímulos verbales**. <sup>(298)</sup> <sup>(299)</sup> Así el niño puede llegar a comprender que **a cada cosa le corresponde su palabra**. Ésta al principio forma parte de las cualidades del objeto, y pasa posteriormente a **utilizar la palabra como signo, sobre todo en la etapa del lenguaje egocéntrico**. <sup>(300)</sup>

### 3.2.5.- Concepto de Zona de desarrollo próximo.-

Este concepto aparece desarrollado en el capítulo *“El desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil”* <sup>(301)</sup>, y en él analiza las complejas relaciones entre **instrucción y desarrollo**. En el estudio del desarrollo de los conceptos infantiles, afirma que el punto crucial de este tema de los conceptos, en particular de los científicos, está relacionado con esta cuestión, y sostiene que gracias a la instrucción **los conceptos espontáneos pueden dar lugar a los no espontáneos o científicos**. Frente a otras teorías que anteponen instrucción a desarrollo o viceversa, encuentra “tercera vía”, que también sustenta Thorndike, quien señala que el proceso de instrucción es definido, **tanto como adquisición de nuevos contenidos o conceptos, como por el perfeccionamiento de estructuras anteriores**. En ese proceso el niño puede asimilar una operación, de modo que no sólo repite su estructura, sino que se le brinda la posibilidad de **relacionar esas estructuras con otras**.

Considera que esta “tercera línea teórica permite comprobar que **un paso en la instrucción puede representar cien pasos en el desarrollo**” <sup>(302)</sup>. Se refiere a determinados contenidos de aprendizaje que puede **modificar la estructura general de nuestra consciencia**, y a partir de ahí sostiene que **la instrucción puede modificar y estructurar aspectos del pensamiento infantil**, a través de la **instrucción aplicada en un determinado punto del mismo**. Según esto **la instrucción puede tener consecuencias en el desarrollo, no sólo de funciones**

---

<sup>298</sup> Ibid. Página 165.

<sup>299</sup> Para que se comprenda aún mejor este proceso, pone el ejemplo de un niño de tres años, que puede decir si en un cesto hay más manzanas que en otro, pero no sabe cuantas manzanas más tiene una que otra. Esto es porque, en la etapa natural el niño compara a simple vista las cantidades, y luego empieza a contar. Posteriormente empieza a contar, primero con ayuda de la manipulación (contar con los dedos), y por último ya puede utilizar el cálculo mental.

<sup>300</sup> Vigotsky, L. *“Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”*, 1931 En Obras Completas. Tomo III capítulo 3. Páginas 167.

<sup>301</sup> Vigotsky, L. *El desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil*, 1934  
” 1934. (Obras Completas tomo II *“Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”*. Capítulo 7) Visor Distribuciones, Madrid 2000. Edición en lengua rusa original *“Editorial Pedagógica”*, Moscú, 1983. Traducción al castellano realizada por Lydia Kuper.

<sup>302</sup> Ibid. Página 223.

próximas, sino lejanas. La instrucción puede no limitarse a ir detrás del desarrollo, a seguir su ritmo, sino que puede adelantarse a él, haciéndole avanzar y provocando en él nuevas formaciones.

Vigotsky sostiene la hipótesis de que **el aprendizaje y el desarrollo no constituyen dos procesos independientes, ni tampoco un mismo proceso, sino que entre ellos existen relaciones complejas.** Con sus investigaciones trata de descubrir **las interrelaciones entre ambos, en sectores concretos del aprendizaje escolar.** Estas investigaciones <sup>(303)</sup> ayudaron a resolver algunos aspectos de la cuestión a tratar, que consistió en descubrir y aclarar las distintas facetas del problema de la instrucción y del desarrollo. Se centró en cuestiones como **el grado de madurez determinadas funciones psíquicas al principio de la instrucción y la influencia de ésta en el desarrollo, y de la relación temporal entre la instrucción y el desarrollo.**

Con respecto a la primera cuestión, Vigotsky señala que al principio del aprendizaje de **la lectura y la escritura, los niños no muestran el menor rasgo de madurez que necesitarían para acceder a ellas.** Señala que la cuestión no es esperar a que el niño asimile el mecanismo de la escritura del lenguaje, para que pueda aprender esos contenidos que requieren alto grado de abstracción. Según Vigotsky, el lenguaje escrito es ***“un lenguaje sin entonación”***, sin ningún rasgo de su aspecto sonoro. <sup>(304)</sup> Del mismo modo que **el lenguaje escrito se diferencia del oral, el pensamiento abstracto se diferencia del pensamiento visual, por lo que el lenguaje escrito no debe repetir las mismas etapas que el oral.** <sup>(305)</sup> El lenguaje escrito se piensa, no se pronuncia, y eso constituye una de las mayores dificultades con las que el niño tropieza durante la adquisición del proceso de la escritura. Por tanto, el lenguaje escrito es **mucho más abstracto que el lenguaje oral**, que Vigotsky describe como ***“un lenguaje monólogo, como una hoja de papel en blanco”***, y que exige del niño **una doble abstracción: la del aspecto sonoro y la del interlocutor.** Además, esta **simbolización de símbolos sonoros**, como es **simbolización de segundo grado**, podría llamarse según Vigotsky ***“el álgebra del lenguaje”***, y según él se trata de un nuevo plano en el desarrollo más elevado que **reestructura los conceptos anteriores, concretamente el sistema del lenguaje oral que está establecido desde antes.**

---

<sup>303</sup> Para estos estudios, Vigotsky utilizó la tesis fin de carrera, que dirigió a sus estudiantes en la Escuela Pedagógica Superior de Leningrado (nota de la edición rusa, que aparece en el texto).

<sup>304</sup> Vigotsky, L. *El desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil*, 1934  
” 1934. (Obras Completas tomo II *“Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”*. Capítulo 7).  
Página 229.

<sup>305</sup> Ver el Capítulo VII sobre el desarrollo del lenguaje escrito.



Hay otra cuestión a tener en cuenta, y es **la diferente motivación que tiene el niño para aprender a escribir, y para acceder al lenguaje oral**. Mientras que para el acceso a la escritura, los motivos que impulsan al niño a recurrir al lenguaje escrito, **no están todavía al alcance del niño que comienza a escribir**. En la motivación hacia el lenguaje oral, **su necesidad se halla siempre al comienzo del desarrollo de esa actividad**, al igual que en cualquier nuevo aspecto de actividad. <sup>(306)</sup> En el lenguaje escrito, esa premisa de **“necesidad” que tiene el lenguaje oral es diferente**, pues **al principio de la instrucción escolar no ha madurado la necesidad del lenguaje escrito**. Afirmo que en el caso del lenguaje oral la necesidad **precede a la actividad**, y por ello **no es necesario crear la motivación hacia él**. Sin embargo en el lenguaje escrito, **nos vemos obligados a “crear la situación”**, lo que presupone una actitud totalmente nueva con respecto a la **situación, en comparación con la del lenguaje oral**. Dicha actitud exige **una mayor independencia, y una mayor voluntariedad**, y mientras que en el lenguaje oral el niño no se plantea los sonidos que utiliza, y habla sin analizarlos, en el lenguaje escrito, **debe ser consciente de la estructura sonora de la palabra, para poder desmenuzarla y reproducirla voluntariamente**. <sup>(307)</sup>

De toda la exposición que hace Vigotsky acerca de la cuestión de la escritura, y de todos los ejemplos en relación la enseñanza de la aritmética, la gramática, la ciencia, y otras disciplinas, puede deducirse que esta enseñanza **no se inicia en el momento en que las funciones correspondientes ha madurado ya, sino que dichos procesos están inmaduros al comienzo de la instrucción**. Apunta a la idea rectora de la teoría de Vigotsky, con respecto al aprendizaje y es que **la instrucción “tira” del desarrollo**. Poniendo como ejemplo el dominio de la gramática, Vigotsky dice que **el niño ha asimilado esa actividad de forma puramente estructural, análogamente a la composición de la palabra**. Puntualiza que es **la estructura la que determina la adquisición de ese lenguaje**, <sup>(308)</sup> y a partir del análisis de la escritura y la gramática, muestra **la inmadurez del pensamiento al comienzo de la instrucción**. Después de dicho llega a la conclusión de que en la instrucción escolar es central la cuestión **la toma de conciencia y el dominio**:

---

<sup>306</sup> La intención comunicativa es la base del desarrollo del lenguaje, y es fundamental. También se asocia el retraso del lenguaje con la dependencia excesiva del adulto, cuando éste se anticipa a su deseo y le da algo antes de que el niño lo enuncie, bloqueando así la necesidad del niño para comunicarse, para pedir cosas, para hacer demandas.

<sup>307</sup> Se relaciona el aprendizaje de la lecto-escritura, con las habilidades metalingüísticas.

<sup>308</sup> Vigotsky, L. *El desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil*, 1934  
” 1934. (Obras Completas tomo II “*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*”. Capítulo 7).  
Página 233-234.

*“Parece como si las diversas materias de la instrucción, tuvieran un fundamento común en la psique del niño. Este fundamento se desarrolla y madura, como la principal formación nueva de la edad escolar durante el proceso de la propia instrucción, y no culmina su evolución al principio de esa edad. El desarrollo del fundamento psicológico de la enseñanza de las principales materias, no precede al comienzo de la misma, sino que tiene lugar en una indisoluble conexión interna con ella, en el curso de su avance progresivo”.* <sup>(309)</sup>

Investiga sobre la cuestión de la **correlación temporal de los procesos de instrucción y desarrollo**, y pone de manifiesto que **la instrucción se anticipa siempre al desarrollo**. Afirma que **el niño asimila hábitos de una materia, antes aprender a utilizarlos consciente y voluntariamente**. En las investigaciones se observa que nunca hay un paralelismo entre la instrucción escolar y el desarrollo de las diferentes funciones, por lo que, según Vigotsky, no pueden asimilarse las leyes externas de la estructuración de los procesos didácticos con la estructura en la que se inserta el desarrollo. Señala que si pusiéramos una curva que representara la continuidad del proceso educativo y la que representa al desarrollo, veríamos que **ambas curvas no van a coincidir, aunque se descubren correlaciones muy complejas**. <sup>(310)</sup> Explica esta afirmación comentando que, si bien la instrucción se produce de manera escalonada y paulatina, (se enseña primero a sumar, luego a restar, a multiplicar y dividir), podría ocurrir que en el curso de la enseñanza **algunos contenidos carezca de importancia en el desarrollo posterior, y sólo uno resulte decisivo**. Vigotsky sostiene que esto produce que **la curva de desarrollo se eleve bruscamente**, lo que puede provocar un **adelantamiento de uno de los eslabones del proceso de instrucción, que serán asimilados de un modo completamente distinto a los precedentes**. <sup>(311)</sup> Es precisamente en ese eslabón, **donde se altera la curva del desarrollo, donde la instrucción produce “un viraje” en el desarrollo**. **El niño ha comprendido y asimilado algo de forma definitiva**, y por ello Vigotsky sostiene que **hay conceptos constituyentes, que producen este cambio de rumbo en el desarrollo**, razón por la cual las curvas de la instrucción y del desarrollo no coinciden. Además de diferencias entre las curvas de la instrucción y del desarrollo, también **hay ritmos diferentes entre ellos**, puesto que el desarrollo de la toma de conciencia y de la voluntariedad, no siempre coincide con el ritmo de la instrucción de alguna determinada materia. <sup>(312)</sup> Vigotsky afirma sobre esto

---

<sup>309</sup> Ibid. Página 235

<sup>310</sup> Ibid. Página 235

<sup>311</sup> Vigotsky, L. *El desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil*, 1934  
” 1934. (Obras Completas tomo II “*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*”. Capítulo 7).  
Página 235.

<sup>312</sup> Es válido el ejemplo de la gramática que pone Vigotsky, y también puede ponerse como ejemplo a los alumnos con alta capacidad intelectual. Éstos pueden ser capaces de resolver problemas matemáticos, sin que conozcan aún la operación porque se enseña en cursos superiores.

que, **el desarrollo tiene una lógica interna y no se subordina al proceso de instrucción escolar.** Deduce de sus investigaciones en relación con el desarrollo y la instrucción, que en el momento de la asimilación de un determinado concepto **el desarrollo de esta operación y de este concepto no finaliza, sino que comienza.** <sup>(313)</sup>

El proceso de instrucción, según Vigotsky, **tiene su estructura interna, su “lógica de desarrollo” en la mente de un alumno.** Según esto se podría decir que existe **“una red interna” de procesos que se hacen visibles durante la instrucción escolar,** y que, al mismo tiempo, **depende del curso diferente de la instrucción.** Vigotsky señala que existe una influencia recíproca de **la instrucción y el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, que desbordan los límites del contenido específico de cada materia,** y pueden probar que existe **una disciplina formal diferente para las distintas materias,** pero que, por regla general, **es inherente a todas ellas.**<sup>(314)</sup> El niño puede llegar a tomar conciencia de todos los casos y con ello consigue **dominar una estructura que se transfiere a otros campos de su pensamiento,** aunque no estén directamente relacionados. También considera que existe una interrelación entre las diversas funciones, que requieren procesos complejos tales como **la atención voluntaria y la memoria lógica del pensamiento abstracto y la imaginación científica.** Estas funciones que en realidad se configuran como un **proceso único, son el fundamento común de todas las funciones psíquicas superiores.** Como viene afirmando Vigotsky **el desarrollo de estas funciones es el que construye la nueva adquisición de la instrucción escolar: la toma de conciencia y el dominio.**

En relación con la serie de investigaciones, dirigida a analizar las ya existentes, Vigotsky admite que hasta ahora dichas investigaciones sólo tenían en cuenta **el desarrollo actual del niño.** Para ejemplificar mejor sus postulados, nos cuenta esta parábola:

*“Igual que el horticultor, que deseando determinar el estado de su huerto, no tendrá razón si se limita a valorar las manzanas que han madurado y han dado fruto, sino que debe de tener también en cuenta los árboles en maduración, **el psicólogo, al valorar el estado de desarrollo, debe tener obligatoriamente en cuenta no sólo el nivel actual, sino también LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO.**”* <sup>(315)</sup>

---

<sup>313</sup> Ibid. Página 236-237

<sup>314</sup> Vigotsky, L. *El desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil*, 1934

” 1934. (Obras Completas tomo II “*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*”. Capítulo 7).  
Página 238.

<sup>315</sup> Vigotsky, L. *El desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil*, 1934

Para empezar a adentrarnos en este concepto, Vigotsky puntualiza, que no siempre coinciden los desarrollos de dos niños de la misma edad, porque según muestran sus investigaciones, dichos desarrollos están condicionadas **por la discrepancia entre sus zonas de desarrollo próximo**, más que por **las semejanzas debidas a su mismo nivel de desarrollo actual**. Esto se evidencia **en la dinámica de su evolución mental durante la instrucción y en el relativo éxito de ésta**. Las investigaciones de Vigotsky ponen de manifiesto que **la zona de desarrollo próximo tiene más influencia en el desarrollo de las funciones intelectuales y en el éxito del aprendizaje, que el propio nivel de desarrollo existente en ese momento.** <sup>(316)</sup>

Este concepto de Zona de Desarrollo Próximo, se ha aplicado en el proceso de enseñanza, y a pesar de los problemas que trae la elaboración y puesta en práctica de esta fórmula, **cuando se aplica se logran avances significativos no sólo en el aprendizaje sino también en el propio desarrollo**. Para explicar este hecho Vigotsky se remite en primer lugar a una tesis que considera indiscutible: **El niño puede resolver tareas más difíciles y llegar más adelante en colaboración, con la ayuda y la guía de alguien, más que actuando por sí mismo**. Vigotsky llega aún más lejos e intenta descubrir las bases del fenómeno, planteando que **la imitación no es una actividad puramente mecánica**, y sostiene que en la psicología actual puede darse por sentado que el niño **sólo puede imitar lo que se halla en la zona de sus posibilidades intelectuales.** <sup>(317)</sup> Así pues se puede afirmar que, **el niño en colaboración con otros, resuelve las tareas con más facilidad**, siempre que éstas estén **más próximas en su nivel de desarrollo**. Considera que un indicador que predice el éxito de la actividad del niño y la dinámica de su desarrollo mental, es que tenga más o menos posibilidades para pasar de lo que puede hacer por sí mismo, a lo que es capaz de hacer en colaboración con otros. <sup>(318)</sup> Dicho indicador al que se refiere Vigotsky, **coincidiría totalmente con su zona de desarrollo próximo**.

---

<sup>316</sup> 1934. (Obras Completas tomo II “*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*”. Capítulo 7). Página 239.

<sup>316</sup> De esta manera podría explicarse cómo algunos alumnos que tienen un desarrollo cognitivo que presenta dificultades, y que están escolarizados en los colegios ordinarios con apoyo al alumnado con necesidades educativas especiales, pueden superar muchas de esas dificultades, y tras algunos años de escolaridad, de toma de medidas especiales y de apoyo, obtienen un cociente intelectual normal. El trabajo de los profesores que van a favor de la inclusión de estos alumnos en el proceso de aprendizaje general, las medidas de intervención educativa, y sobre todo el aprendizaje junto con el resto de sus compañeros, pueden estar activando esa Zona de Desarrollo Próximo.

<sup>317</sup> Vigotsky, L. El desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil”, 1934. Obras Completas tomo II “*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*”. Capítulo 7. Página 240.

<sup>318</sup> Ibid. Página 240

Para comprender el verdadero valor de la instrucción, no puede pensarse que la imitación es un proceso meramente automático, <sup>(319)</sup> pues señala Vigotsky que **la imitación intelectual con sentido**, incorpora un hábito o destreza sin repeticiones y descienden drásticamente los errores, puesto que tal solución deviene de **captar la estructura del campo y las relaciones entre los objetos. El proceso de aprendizaje tiene lugar de forma estructurada.**

Como ya hemos podido comprobar, el efecto crucial de la instrucción sobre el desarrollo, se basa en **la zona de desarrollo próximo**, y la imitación sería para Vigotsky, **el elemento principal por el cual la instrucción influye sobre el desarrollo**. Los resultados de sus investigaciones muestran que, **lo que se halla en la zona de desarrollo próximo en un estadio determinado, es lo que se realiza y pasa al nivel de desarrollo actual**. Podemos decirlo con otras palabras: *“lo que el niño es capaz de hacer en colaboración hoy, será capaz de hacerlo por sí mismo mañana.”* <sup>(320)</sup> Por esto le parece verosímil que **la instrucción y el desarrollo en la escuela, guarden la misma relación de equivalencia que la zona de desarrollo próximo con el nivel de desarrollo actual**.

Vigotsky afirma **que la enseñanza ha de orientarse hacia el futuro del desarrollo infantil, y sólo así la instrucción podrá desencadenar los procesos de desarrollo que se encuentran en ese momento en la zona de desarrollo próximo.** <sup>(321)</sup> La realidad es que en algunos alumnos se busca el umbral inferior, pero no se “tira” del desarrollo hacia arriba suficientemente. En otros casos, **no se parte de lo que el niño conoce, y se dan contenidos que son inalcanzables para su nivel de desarrollo**, no sólo por que los conceptos son más elevados de los que el niño puede alcanzar, sino porque la metodología de enseñanza empleada, **se basa en la repetición y no en el descubrimiento, por lo que los nuevos conceptos no adquieren significación para el niño**. Señala Vigotsky algo relacionado con esto, cuando habla de **los fundamentos pedagógicos del aprendizaje**, y considera un error que la instrucción se oriente al **“ayer” del desarrollo “, a las funciones del pensamiento infantil que ya han madurado**. En la práctica se orientaba a lo que los niños saben hacer por sí mismos, y si tomamos la metáfora del hortelano que propone Vigotsky, **sólo se valorarían los frutos ya maduros**, o dicho de

---

<sup>319</sup> Esto se podrá ver con amplitud en las investigaciones de M. Tomasello en relación con el desarrollo de la cognición social.

<sup>320</sup> Vigotsky, L. El desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil”, 1934 1934. (Obras Completas tomo II “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”. Capítulo 7). Página 241.

<sup>321</sup> Ibid. Página 242

otra manera, **no tenían en cuenta la zona de desarrollo próximo**, puesto que **“se orientaban hacia la línea menor de resistencia, hacia la debilidades del niño, no hacia sus “fuerzas”**.<sup>(322)</sup>

Sostiene que **la instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo, despertando todas aquellas funciones que permanecían en la zona de desarrollo próximo y se encontraban en estado de maduración**.<sup>(323)</sup> Según Vigotsky **la instrucción será totalmente inútil, si sólo puede utilizar lo que ya ha madurado en el desarrollo**, y no puede aprovecharse como **un elemento que cataliza algo nuevo**. Considera que la instrucción es verdaderamente fructífera, cuando se lleva a cabo **dentro de los límites del periodo que determina la zona de desarrollo próximo**. Ese periodo ya estaba de alguna manera descubierto por otros autores, denominado como **“periodo sensitivo”** por Fortuin, Montessori, y otros. El término **“periodo sensitivo”**<sup>(324)</sup> ha sido acuñado por el biólogo De Frise<sup>(325)</sup>, quien denominó con esta palabra a **los periodos de desarrollo ontogenético**, que este investigador pudo establecer experimentalmente. En estos periodos **el organismo es especialmente sensible a diverso tipo de influencias, que actúan sobre la marcha del desarrollo, provocando en él cambios profundos**. En estos periodos puede darse también que **las mismas circunstancias y condiciones, pueden ser neutrales o incluso ejercer una acción opuesta a la marcha del desarrollo**.<sup>(326)</sup> Vigotsky emplea esta idea del **“periodo sensitivo”**, en relación a las materias de enseñanza, pues señala que **toda materia de enseñanza dispone de su periodo sensitivo**. Comentaba sobre que en este periodo pueden observarse **algunos tipos de instrucción sólo**

---

<sup>322</sup> Esto se puede ver con claridad en la educación especial que anteriormente no se planteaba enseñar desde las potencialidades de los alumnos, desde sus puntos fuertes. **La integración escolar actual, supone “tirar hacia arriba”, porque el modelo que toman, que es el de los demás niños, es superior al de ese niño con hándicap**. También la educación especial actual, parte del planteamiento de buscar los puntos fuertes del desarrollo, para potenciarlos y ayudar a favorecer todo lo posible el desarrollo global. Para llegar a esto es necesario **determinar el nivel de maduración, que debe tener un niño para poder trabajar con él**. Aún están presente en estos tiempos, tendencias educativas que funcionan sin tener en cuenta el desarrollo, tendencias que conviven con planteamientos de enseñanza más inclusivos. Después de un tiempo en el que las leyes y prácticas educativas apuntaban a esa dirección, la realidad de estos últimos años es que las políticas educativas están volviendo a tiempos anteriores, apostando por el “modelo del déficit” en el que se segrega al alumnado.

<sup>323</sup> Vigotsky, L. *El desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil*, 1934  
” 1934. (Obras Completas tomo II “*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*”. Capítulo 7).  
Página 243.

<sup>324</sup> Vigotsky aprovecha estas teoría procedentes de la Biología, para aplicarlo a su concepto de zona de desarrollo próximo, viendo en esos “periodos sensitivos” de De Frise ( botánico holandés, que reformuló las principales leyes de la genética), y es autor de la teoría de las mutaciones, el apoyo biológico de dicho concepto. Sin embargo, existen diferencias entre ambas, que trata de establecer de forma teórica y experimental. Comenta que en sus investigaciones se han puesto de manifiesto, que esos periodos están relacionados con la naturaleza puramente social de la evolución cultural del niño

<sup>326</sup> Estos periodos sensitivos, están relacionados también con otras teorías que hablan de períodos críticos en el desarrollo, como las teorías del apego.

**pueden influir en el desarrollo, cuando aún no han concluido los ciclos que le corresponden a este último.**

Para finalizar se podría decir que este salto cualitativo del que habla Vigotsky, en relación con la evolución de determinadas estructuras, no puede captarse a través de las pruebas psicométricas. <sup>(327)</sup> Estas estructuras ya existen (a nivel inconsciente, podríamos decir), y están en estado latente esperando a que se revelen. En este caso **es la instrucción la que hace este papel, como la conciencia revela la estructura inconsciente.** <sup>(328)</sup>

### **3.3.- TOMASELLO Y LA COGNICIÓN SOCIAL.**

Para completar el recorrido por la psicología evolutiva que ha marcado el panorama actual de la psicología, se ha escogido a Michael Tomasello <sup>(329)</sup>, autor que se halla en la frontera entre la etología y la psicología evolutiva, y que ha dado un impulso fundamental a las raíces de la cognición humana que surgen en una etapa temprana de su ontogenia.

En su texto *“Los orígenes de la cognición social”* <sup>(330)</sup>, Tomasello arranca en el primer capítulo con el hito evolutivo que supuso la aparición de los primeros homínidos. Destaca los descubrimientos siguientes:

- 1.-Fabricación de herramientas.**
- 2.-Uso de símbolos para comunicarse y para organizar su vida social.**
- 3.- Adaptación de nuevos tipos de prácticas y organizaciones sociales.**

---

<sup>327</sup> Podemos hacer un apunte práctico, de cómo como identificar desde la psicometría la zona de desarrollo próximo a través de los test, según las orientaciones de Javier Tamariz: 1º Determinamos la E. Mental del niño, a partir de tareas que realiza de forma independiente (casi siempre test psicométricos). 2º Observar cómo resuelve un niño una tarea prevista para edad superior, si le prestamos ayuda mostrándoles cómo se hace, dándoles indicaciones, etc. 3.- La divergencia entre la E. Mental o el nivel de desarrollo actual, esto es, lo que el niño es capaz de hacer de forma independiente, y lo que el niño es capaz de hacer con ayuda, es lo que determina la zona de desarrollo próximo.

<sup>328</sup> Comentario basado en las aportaciones de la profesora Amaya Ortiz de Zárate.

<sup>329</sup> El autor, codirector del Instituto Max Planck de Antropología Evolutiva de Leipzig (Alemania), ha desarrollado investigaciones sobre la capacidad humana de crear símbolos, que se transmiten de forma cultural, y ha alumbrado conceptos tan potentes como el del *“efecto trinquete”*, que han marcado un antes y un después en las concepciones del desarrollo humano. Sigue las huellas de Vigotsky, de quien dice que es el primer psicólogo cultural como tal, y por ello parece oportuno mostrar algunos aspectos de su teoría a continuación del psicólogo ruso.

<sup>330</sup> Tomasello, M. *“Los orígenes de la cognición social”*, 1999 (Amarortu Editores, 1ª Edición en castellano, Buenos Aires, 2007)

El capítulo habla de un enigma, que consiste en averiguar porqué se produce un salto evolutivo tan grande, dado que ha pasado poco tiempo para que la herencia genética haya podido desarrollarse desde los chimpancés a los homínidos, dado que comparten el 99% de material genético. La respuesta que da Tomasello está relacionada con un mecanismo biológico en la especie humana, que produce cambios de conducta tan rápidos, desde el punto de vista de la evolución, como es **la transmisión social o cultural**. Ésta actúa en **escalas temporales mucho más breves que las de la evolución orgánica**. Señala que **la transmisión cultural es un proceso evolutivo que permite a los organismos individuales ahorrar tiempo y esfuerzo**. Además puede **evitar riesgos, aprovechando los conocimientos y las habilidades preexistentes de otros miembros de su especie**.

Esa transmisión cultural, podemos verla en otras especies (<sup>331</sup>), pero mientras las pautas de comportamiento que otras especies heredan de sus padres son invariables, en el caso de la transmisión cultural de los seres humanos es diferente, resultado de **varios modos de transmisión cultural exclusivos de la especie**. Estas formas se van sumando con el tiempo y produciéndose lo que Tomasello llama **“una evolución cultural acumulativa”**. Un individuo inventó un artefacto o herramienta, que los sucesivos usuarios van mejorando, hasta que se producen nuevas modificaciones y se perfeccionan, en lo que este autor denomina como **“efecto trinquete”**. (<sup>332</sup>)

Por ello Tomasello comenta que el proceso de evolución cultural acumulativa requiere no sólo invención creativa, sino también **una transmisión social, que pueda actuar como “trinquete”**(<sup>333</sup>), **impidiendo el deslizamiento hacia atrás**, de modo que el artefacto o la práctica modificados **puedan mantener más o menos fielmente su forma mejorada hasta que se produzca una nueva modificación o mejora**. (<sup>334</sup>) Apunta que las deficiencias que se producen en algunas especies animales, a la hora de la transmisión social, tienen más que ver con el componente **“trinquete”**, puesto que en entre los primates las innovaciones conductuales inteligentes que muchos de sus individuos producen, **no tienen un correlato en**

---

<sup>331</sup> Por ejemplo cuando los polluelos imitan el canto típico de la especie, que hacen sus padres.

<sup>332</sup> Tomasello y otros autores como Kruger y Ratner, hablaron en 1993 de dicho efecto.

<sup>333</sup> El término “trinquete” significa: “*Juego de pelota cerrado y cubierto. Garfio que gira por uno de sus extremos y por el otro resbala sobre los dientes oblicuos de una rueda, para impedir que ésta se vuelva hacia atrás. (And.) Aldabilla con la que se aseguran las puertas. (Marina).- Verga mayor que se cruza sobre el palo de proa. Vela que se arbola inmediata a la proa. La expresión “estar más fuerte que un trinquete”, significa gozar de buena salud*” (Diccionario Espasa. Ed. Espasa Calpe. Madrid 1957) Las acepciones señaladas en negritas, parece que son las que más concuerdan con el concepto de “trinquete”.

<sup>334</sup> Tomasello, M. “*Los orígenes de la cognición social*”, 1999 (Ammorrtu Editores, 1ª Edición en castellano, Buenos Aires, 2007. Página 15.



**el aprendizaje social del resto de los miembros de su grupo** <sup>(335)</sup> Tomasello señala que los seres humanos son capaces de aunar sus recursos cognitivos de un modo que no está al alcance de otras especies. Cita a los autores Kruger y Ratner que en 1993, distinguieron el aprendizaje cultural humano de otras formas de aprendizaje social, e identificaron tres tipos básicos: Aprendizaje imitativo, aprendizaje impartido y aprendizaje colaborativo.

Estos aprendizajes son posibles por una forma particular de cognición social, según la cual **los organismos individuales son capaces de comprender que los otros miembros de su especie son semejantes a ellos, seres que tienen una vida intencional y mental como la de ellos**. Esta comprensión les permite **ponerse en el lugar mental de otra persona**, por lo que pueden aprender no sólo del otro **sino a través del otro**. Señala que el hecho de comprender que los demás son seres intencionales semejantes a uno, **es crucial para el aprendizaje cultural humano**, porque los artefactos culturales y las prácticas sociales, como el uso de herramientas y de símbolos lingüísticos, **apuntan más allá de sí mismos** dado que **remiten a otras entidades externas**. <sup>(336)</sup> Para que los niños puedan aprender a usar herramientas, primeramente tienen que **comprender el significado intencional de las mismas**, es decir, **entender para qué se usan, su finalidad**. Tomasello señala que los procesos de aprendizaje cultural son eficaces porque:

- a) **Son formas de transmisión cultural que crean un “trinquete cultural” bastante eficaz.**
- b) **Son formas especialmente eficaces de creatividad “social-colaborativas”.** Según Tomasello son **procesos de sociogénesis en los que múltiples individuos crean juntos algo que ningún individuo podría haber creado por sí solo.**

Esta eficacia deriva del hecho de que, **cuando un ser humano está aprendiendo “a través” de otro, se identifica con esa persona y con sus estados intencionales**, y a veces también **con sus estados mentales**. <sup>(337)</sup> Tomasello añade un concepto que podemos asimilar a un poco a lo psicoanalítico y es **el aprendizaje por identificación**.

Tomasello argumenta que sólo para los **seres humanos los miembros de su especie son “agentes intencionales” cómo lo es él**. <sup>(338)</sup> Hace referencia a lo que ocurre en los casos en

---

<sup>335</sup> En página 16 referencia a Kummer y Goodall, 1985

<sup>336</sup> Tomasello, M. “*Los orígenes de la cognición social*”, 1999 (Amarro Editores, 1ª Edición en castellano, Buenos Aires, 2007. Página 16.

<sup>337</sup> Ibid. Página 17.

<sup>338</sup> Referencia a los textos: “*Chimpancé social cognition*”, M. Tomasello 1996, para la “*Monographs of the Society for Research in Child Development* 61”, y “*The comprehension of novel communicative signs by apes and human children*”, Tomasello, M., Call, J y Gluckman, A (1997)

los que se presenta **una grave incidencia en el desarrollo humano: el autismo**. Como ya vamos a ver en las referencias teóricas sobre el autismo que se reflejarán en el caso nº 2, uno de los elementos más significativos de este trastorno evolutivo es la **dificultad o incapacidad en los casos más graves, para comprender que las demás personas son agentes intencionales como ellos, y de adquirir las habilidades típicas de la especie**. <sup>(339)</sup> Para ilustrar mejor esta cuestión, relata la secuencia completa de los **“acontecimientos evolutivos conjeturales”**: Primeramente **los seres humanos desarrollaron una nueva forma de cognición social**, y a partir de ahí fueron posibles **nuevas formas de aprendizaje cultural**. El proceso culmina con el surgimiento de **nuevos procesos de sociogénesis y de evolución cultural acumulativa**.

Según Tomasello, **la adaptación biológica pudo ocurrir en una fecha reciente de la evolución humana**, y dicha adaptación junto con los procesos culturales que ésta desencadenó, **tomaron las habilidades cognitivas individuales (uso de herramientas, objetos, comunicación, comunicación, aprendizaje social)**, y las transformaron en **nuevas habilidades cognitivas de base cultural, dotadas de una dimensión social y colectiva**. Señala que estas transformaciones no tuvieron lugar **en el tiempo evolutivo, sino en el tiempo histórico, en el que pueden ocurrir muchas cosas en unos miles de años**. <sup>(340)</sup> Podría aventurarse que el **desarrollo filogenético** podría considerarse como una **revolución**, en el sentido de **revolución cultural**. <sup>(341)</sup>

Para mostrar la importancia de ese proceso de **“evolución cultural acumulativa”**, Tomasello se sirve de la **ontogenia cognitiva humana**, según la cual **los niños desde los nueve meses son capaces de participar de forma plena en esa “colectividad cognitiva”**. Es precisamente en esa edad **cuando empiezan a prestar atención a otros seres humanos y aprender de ellos a través de la imitación**. <sup>(342)</sup> Afirma que estas actividades incipientes,

---

<sup>339</sup> Cita de textos realizados conjuntamente con Carpenter en el año 2000, *“Joint attention, cultural learning, and language acquisition: Implications for children with autism”*, en *“Communications and language issues in autism”*. Baron-Cohen, S. *“From attention-goal psychology to belief-desire psychology: The development of a theory of mind and its dysfunction”*, 1993 en *“Perspectives of autism”*. Sigman, M. y Capps, L (1997) *“Children with autism: A developmental perspective”*

<sup>340</sup> Podríamos asimilar el tiempo histórico a la filogenia y el tiempo evolutivo sería la ontogenia. El comentario que hace sobre esta cuestión la profesora Ortiz de Zárate, apunta a decir que estos conceptos no se refieren exclusivamente al desarrollo genético sino al cultural.

<sup>341</sup> En ese sentido también comenta la profesora Ortiz de Zárate, que esa revolución cultural que se produce en el Tiempo Histórico tiene lugar gracias a la función simbólica. El lenguaje también tendría lugar en ese Tiempo Histórico.

<sup>342</sup> Tomasello, M. *“Los orígenes de la cognición social”*, 1999 (Amarro Editores, 1ª Edición en castellano, Buenos Aires, 2007. Página 18.

representan el surgimiento ontogénico de la adaptación cognitivo-social exclusivamente humana, que permite al niño identificarse con algunas personas y, de esta manera, comprender que son **“agentes intencionales”** como él. A partir de ese momento, el niño se incorpora por primera vez al mundo de la cultura, a partir de la comprensión de que sus congéneres son seres intencionales y mentales como él. Dicho de otra manera, Tomasello afirma que cada niño tiene **“la llave cognitivo-social”** que necesita para incorporar **“los productos cognitivos”** que se han ido construyendo en su grupo social a lo largo de su historia. <sup>(343)</sup> El niño ya puede **participar colectivamente en la cognición humana**, y de este modo, citando las palabras de Isaac Newton, **logra ver hasta tan lejos, porque “está parado sobre hombros de gigantes”**. <sup>(344)</sup> <sup>(345)</sup>

Tomasello afirma que **crecer en un mundo cultural, tiene mayores implicaciones que las de servir de hombros de gigante para el desarrollo**, como la de utilizarse para **crear algunas formas singulares de representación cognitiva**. Lo más importante de este proceso, según él, es que los niños pueden utilizar su **capacidad de aprendizaje cultural para adquirir símbolos-lingüísticos o de otra clase- que facilitan la comunicación**.

Según la visión de Tomasello, los símbolos lingüísticos son **“artefactos simbólicos”** de importancia crucial para el desarrollo de los niños, porque llevan incorporada **la forma en la que generaciones de seres humanos pudieron seleccionar aquellos elementos que les sirvieron para clasificar e interpretar el mundo con fines de comunicación**. <sup>(346)</sup> Afirma además que, al dominar los símbolos lingüísticos, las representaciones cognitivas no se fundamentan en el registro de experiencias sensoriales o motrices directas, como lo hacen las representaciones cognitivas de otras especies animales y las de los niños pequeños, sino en el modo en que **los individuos eligen interpretar las cosas**. Se desechan otros modos de interpretarlas a partir de otros símbolos **lingüísticos disponibles que podrían haber elegido**. Esto supone algo crucial para la especie humana y que le es específico, y de esta forma los **símbolos lingüísticos permiten “liberar” a la cognición humana de la situación perceptual**

---

<sup>343</sup> Ibid. Página 19.

<sup>344</sup> Ibid. Página 19.

<sup>345</sup> Tomasello apunta dos situaciones que se desvían de la situación típica de la especie. Una de ellas tiene relación con los niños autistas, que están rodeados por productos culturales y sin embargo no pueden aprovecharse de los conocimientos colectivos que éstos contienen, ya que carecen de las habilidades cognitivas y sociales necesarias. Otro de los casos es el de un niño que hipotéticamente creciera en una isla desierta, y que aunque tenga sus órganos sensoriales y su cerebro en perfectas condiciones, no tiene acceso a las herramientas y “artefactos” materiales, ni al lenguaje, ni a símbolos de la escritura o numéricos, ni tampoco a semejantes a los que poder imitar u observar.

<sup>346</sup> Tomasello, M. “*Los orígenes de la cognición social*”, 1999 (Ammorrtu Editores, 1ª Edición en castellano, Buenos Aires, 2007. Página 19-20.

**inmediata**. Por un lado **facilitan la referencia a cosas o situaciones ajenas a las presentes**, y - por otro lado, porque **hacen posibles múltiples representaciones simultáneas de todas las situaciones preceptuales posibles**. Este último aspecto es el que es más importante según Tomasello. <sup>(347)</sup>

El desarrollo de la habilidad lingüística permite al niño intervenir **en interacciones discursivas complejas**, en las cuales **hay un choque con las perspectivas “explícitamente simbolizadas” de los participantes que deben ser negociadas y resueltas**. <sup>(348)</sup> Este tipo de interacciones a las que se refiere Tomasello, va a permitir **construir** algo así como **“una teoría de la mente” de las personas con las que se comunican**. Si lo traducimos al lenguaje pedagógico, posibilitan también que los niños **internalicen instrucciones de los adultos, comenzando de este modo a autorregularse y a reflexionar sobre sus propios pensamientos**. Según Tomasello, esto puede llevar a ciertos tipos de **“metacognición y redescripción representacional”**. En referencia a Vigotsky, añade que el proceso de internalización de interacciones que se generan a través del discurso, aquellas que contienen diferentes perspectivas y conflictos, pueden identificarse con cierto tipo de procesos de pensamiento dialógico, que son exclusivamente propiedad del ser humano<sup>(349)</sup>

Tomasello caracteriza las **cualidades singulares de la cognición humana**, señalando que desde el punto de vista filogenético, los seres humanos modernos han desarrollado **la capacidad para “identificarse” con otros miembros de su especie**. Esto les permitió comprender que **los demás, igual que ellos, son seres intencionales y mentales**. Desde el punto de vista ontogénico, **los niños crecen en medio de esos artefactos y tradiciones social e históricamente constituidos**, lo que favorece que puedan incorporar **los conocimientos acumulados y las habilidades de sus grupos sociales, adquirir y utilizar representaciones cognitivas en forma de símbolos lingüísticos, e internalizar determinados tipos de interacciones discursivas en forma de habilidades de metacognición, redescripción representacional y “pensamiento dialogal”**.

---

<sup>347</sup> Ibid. Página 20

<sup>348</sup> Tomasello, M. “*Los orígenes de la cognición social*”, 1999 (Ammorrortu Editores, 1ª Edición en castellano, Buenos Aires, 2007. Página 21.

<sup>349</sup> Referencia a Vigotsky, L. “*Mente y sociedad*”: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*”(1978). Ibid. Página 21

Tomasello se ocupa muy especialmente de **los aspectos específicos de la cognición humana**, y señala en ese sentido que se va a centrar, *“a la manera de Vigotsky”*, en procesos **evolutivos, históricos y ontogénicos**, quienes habrían transformado **las habilidades básicas de la cognición de los primates en la cognición humana**. Defiende que **las investigaciones de la cognición humana, deben incluir la descripción de los procesos históricos y ontogénicos**, y no puede explicarse únicamente por **adaptación biológica de los seres humanos**. Este argumento que se propone desarrollar, además de explicar **los rasgos universales de la cognición exclusivamente humana (artefactos materiales, simbólicos e institucionales)**, va a permitirle explicar **las particularidades de culturas específicas**, que se desarrollaron mediante **similares procesos históricos y ontogenéticos**, y que dieron diferentes *“resultados cognitivos distintivos”* a lo largo de la historia humana.

En el apartado *“Herencia biológica y cultural”* Tomasello afirma que **la ley que rige el mundo orgánico es la evolución a través de la selección natural**. El elemento clave de ese proceso es **la herencia biológica**, gracias a la cual **un organismo hereda el “bauplan”** <sup>(350)</sup> **básico de sus antepasados**, que en el caso de los mamíferos y específicamente de los primates, la ontogenia de dicho “bauplan” se activa **mientras el organismo en desarrollo interactúa con su entorno**. Este periodo evolutivo representa **un tiempo relativamente largo de inmadurez, que supone una dependencia de los hijos con respecto a los padres**, lo que trae diversos inconvenientes pero también la ventaja de que se pongan en marcha **vías ontogénicas que incorporan un volumen importante de aprendizaje y cognición individual, permitiendo adaptaciones conductuales y cognitivas más flexibles**. <sup>(351)</sup> Cita a Bruner quien postulaba <sup>(352)</sup> que dichas adaptaciones son útiles para **organismos cuyas poblaciones viven en “nichos ambientales” diversos**, o cuyos **nichos ambientales cambian a través del tiempo con relativa rapidez**. De ese modo algunas especies **recogen información de su entorno físico y social**.

Muchos biólogos evolucionistas **consideran que este proceso se denomina “transmisión cultural o herencia cultural”**, caracteriza **la herencia de la especie humana**. Se trata de una **doble herencia**, dado que su desarrollo normal depende *“críticamente”* tanto de

---

<sup>350</sup> Según Wikipedia el bauplan se puede traducir por “plan corporal”: “El plan corporal de un animal se refiere, básicamente, a la disposición interna de sus tejidos, órganos y sistemas, a su simetría y el número de *segmentos corporales* y de *extremidades* que posee. Los planes corporales son objeto de estudio de la *morfología* y, en particular, de la *anatomía comparada*.”

<sup>351</sup> Tomasello, M. “*Los orígenes de la cognición social*”, 1999 (Ammorortu Editores, 1ª Edición en castellano, Buenos Aires, 2007. Página 25.

<sup>352</sup> Referencia al texto de Bruner “*La naturaleza y usos de la inmadurez*”, 1972

**la herencia biológica como de la cultural.** Tomasello señala que la herencia biológica que tienen humanos y primates es similar, salvo por un rasgo fundamental, y es que **“los seres humanos se “identifican” más que los otros primates con los miembros de su especie. Esta identificación es el proceso por el cual el niño comprende que otras personas son semejantes a él, y que se diferencian de los seres inanimados, lo que le lleva a intentar comprender las cosas de forma semejante a otros seres humanos.** En relación con esto Tomasello señala que **en los comienzos de la ontogenia, el niño comienza a experimentarse a sí mismo como agente intencional, es decir, alguien que tiene unas estrategias conductuales y atencionales organizadas por metas, y que atribuye esa misma condición a otros seres con los cuales se identifica.** <sup>(353)</sup>

Más adelante el niño llegará a experimentarse a sí mismo como **“un agente mental”, un ser con pensamientos y creencias que pueden diferir de los de otras personas y también de la realidad, y como tales considerará también a los otros miembros de la especie a partir de ese momento.** Para Tomasello, esta **diferencia cognitiva que se produce efectos en cadena, ya que produce formas nuevas y eficaces de herencia cultural. La comprensión que las otras personas son, agentes intencionales** hace posible que se desencadenen **procesos de sociogénesis mediante los cuales muchos individuos crean en colaboración artefactos y prácticas culturales con historias acumuladas.** Asimismo tienen lugar **procesos de aprendizaje cultural e internalización mediante los cuales los individuos en desarrollo aprenden a usar y luego internalizan aspectos de los productos colaborativos creados por otros miembros de la especie.**

También en este apartado el autor recuerda que los humanos **compartimos con los primates los órganos sensoriales básicos, la misma estructura corporal básica y la misma estructura cerebral básica.** Tomasello quiere aclarar aquí lo que distingue **la cognición intencional y causal de otro tipo de cognición,** y señala que una de las diferencias es que el individuo pueda comprender **las relaciones de antecedente-consecuente entre acontecimientos externos en los que no han participado directamente.** Apunta que es necesario que el individuo comprenda aquello que determina el **“por qué” de los acontecimientos externos, y para ello es necesario establecer una determinada secuencia antecedente-consecuente.** Esta comprensión parece ser **exclusiva de los seres humanos.** En los acontecimientos físicos (objetos inanimados) y sociales, en los que entra en juego la

---

<sup>353</sup> Ibid. Página 26-27

**intencionalidad de los seres animados, existe una causalidad diferente**, aunque según - Tomasello la estructura de los procesos de razonamiento involucrado siguen el mismo esquema: **“acontecimiento antecedente- fuerza determinante- acontecimiento consecuente”**  
(<sup>354</sup>)

Esta capacidad humana para comprender los sucesos externos en función de **fuerzas causales o intencionales**, surgió, en primer término, **para permitir que los individuos predijeran y explicaran la conducta de los miembros de su especie y luego fue utilizada para entender el comportamiento de los objetos inanimados**. Señala que **las ventajas competitivas del pensamiento intencional y causal son principalmente dos**: Una que **permite a los humanos resolver problemas de forma creativa, flexible y previsor**a, dado que **la comprensión intencional y causal permite a un individuo predecir y controlar acontecimientos aunque su antecedente habitual no esté presente**. La otra ventaja es **la función transformadora que tiene en los procesos de aprendizaje social**. Tomasello sostiene que **la comprensión de la conducta de otras personas como algo intencional o mental**, posibilita que de forma directa y eficaz puedan efectuarse **ciertas formas de aprendizaje cultural**. Estas formas de aprendizaje social **son responsables de las formas especiales de herencia cultural características de los seres humanos**.

A diferencia del aprendizaje social de los primates no humanos, los jóvenes humanos utilizaban **el aprendizaje por imitación**. Este tipo de aprendizaje imitativo **no es una estrategia de aprendizaje “superior” o “más inteligente”**, que el **aprendizaje por emulación**; es simplemente **una estrategia más social**, lo cual, en determinadas circunstancias y en relación con ciertas conductas, **representa algunas ventajas**. Ambas conductas, las de los primates y los humanos son inteligentes, pero lo que diferencia netamente la de los humanos es la comprensión de **la conducta instrumental de los miembros de su especie del modo en que lo hacen los humanos**. Señala que es esencial el hecho de que para éstos **el que usa la herramienta tiene un propósito**. Esta capacidad para distinguir entre el propósito y los medios, permite al observador ver más claramente **la independencia del método o estrategia empleado por el que hace la demostración cuando usa la herramienta**.

---

<sup>354</sup> Ibid. Página 37-38

Tomasello hace referencia a otra conducta, en este caso **comunicativa**. Mientras que los primates no humanos utilizan gestos **mediante el aprendizaje imitativo**, en los seres humanos esta conducta se produce **mediante un proceso de “ritualización ontogénica”**.

En este último proceso **dos organismos crean una señal comunicativa modelando recíprocamente su conducta en reiteradas ocasiones de interacción social**. Se trata de una especie de **regulación conjunta de comportamientos**, por ejemplo, entre **la madre y el bebé**.<sup>(355)</sup> Aclara que en este proceso, **el individuo no está intentando reproducir la conducta de otro, sino que hay una interacción social recíproca que se repite en muchos encuentros y que da origen a una señal comunicativa**.<sup>(356)</sup> Según esto, apunta que, podríamos pensar que es la forma en la que los niños pequeños **aprenden el gesto de levantar los brazos para pedir que los adultos los alcen**. Los niños primeramente alzan los brazos para subirse al cuerpo del adulto, y éstos **adivinan su deseo** y realizan la acción. Para Tomasello **este ademán de los adultos**, no es más que una versión abreviada y ritualizada **de la actividad de trepar**, y su **finalidad es la de comunicar un deseo**”<sup>(357)</sup>

Tomasello aborda el tema de **la enseñanza como fuente de transmisión cultural**, que se produce **“de arriba a abajo”**, mientras que **el aprendizaje social se produce “de abajo a arriba”**. Apoyado en las investigaciones de Boesch<sup>(358)</sup> y en otros estudios, Tomasello sostiene que **junto con el aprendizaje imitativo puede ser decisivo el proceso de enseñanza activa** para que se establezca **el patrón exclusivamente humano de evolución cultural**. Postula que los primates no humanos pueden avanzar en su proceso de evolución cultural, a través de ser instruidos en entornos humanos.<sup>(359)</sup> Apunta que la actividad de aprendizaje que desarrollan los chimpancés, a partir del aprendizaje de emulación y de la ritualización, les sirve para mantener las actividades culturales de su especie, pero nunca para **mantener las actividades culturales**

---

<sup>355</sup> Como los procesos de **“entonamiento”**, de los que habla D. Stern.

<sup>356</sup> Ibid. Página 47.

<sup>357</sup> Lock, A *“The emergence of language”*, 1978

<sup>358</sup> Boesch, C *“Teaching among wild chimpancés”*, 1991

<sup>359</sup> Comenta Tomasello que **los monos que se encuentran en ambientes culturales similares a los humanos**, reciben una especie de **“socialización de la atención”**, lo que no ocurre en sus hábitats naturales. En éstos entornos los monos no tienen a nadie que atraiga su atención hacia cualquier tipo de situaciones o estados intencionales, lo que si sucede en los ambientes culturales similares a los de los humanos. Según Tomasello se generaría una especie de **“un triángulo referencial” entre el humano, el mono y una tercera entidad**”<sup>(359)</sup> <sup>(359)</sup> y sostiene que este **“triángulo referencial”** sería posiblemente el tipo de **“instrucción”** que reciben la mayoría de los niños pequeños.



similares a las humanas que incluyan el efecto de trinquete y la evolución cultural acumulativa (<sup>360</sup>)

### 3.3.1.- La ontogenia humana.-

Tomasello sostiene, siguiendo a Vigotsky y a otros psicólogos culturales, que **la consecución de gran parte de los logros cognitivos humanos más interesantes y significativos, como el lenguaje y la matemática requiere tiempo y que tengan lugar procesos históricos.** Además afirma en consonancia con los psicólogos evolutivos, que **la adquisición de muchas de las aptitudes cognitivas humanas más interesantes y significativas requiere tiempo y procesos ontogénicos considerables.**

Intenta superar la dicotomía entre **lo innato y lo adquirido**, y hace referencia a la diferencia que hace Vigotsky entre la llamada **“la línea “natural” del desarrollo cognitivo**, que hace referencia a lo que el organismo conoce y **es capaz de aprender por sí mismo, sin que influyan directamente otras personas**, y la **línea cultural de desarrollo cognitivo**, que se refiere a **las cosas que el organismo conoce y aprende cuando tiene en cuenta a otras personas a la hora de ver el mundo.** (<sup>361</sup>) Tomasello apunta que su definición de herencia cultural es más restrictiva que la de Vigotsky, en la medida en que **el aprendizaje cultural y la línea cultural de desarrollo**, está centrada en **fenómenos intencionales, en los que un organismo adopta la conducta o la perspectiva de otros**, con respecto a una tercera entidad. Señala una cuestión problemática, y es que **ambas líneas de desarrollo se entrelazan “inextricablemente” en una etapa muy temprana del desarrollo humano**, y que a partir de cierta edad **los niños incorporan a casi todos los actos cognitivo, elementos de ambas.**

Vuelve a la cuestión de la **imitación**, y considera que los niños de uno a tres años son **“máquinas de imitar”**. Avanza que en ese proceso de imitación, los niños **responden de forma natural a muchas situaciones**, y tal respuesta es **hacer lo que están haciendo quienes les rodean.** Pero afirma que al mismo tiempo **se produce una interacción entre las líneas individual y cultural del desarrollo**, ya que **el niño se “apropia” de las convenciones culturales**

---

<sup>360</sup> Tomasello, M. “*Los orígenes de la cognición social*”, 1999 (Ammorrtu Editores, 1º Edición en castellano, Buenos Aires, 2007. Página 52.

<sup>361</sup> Tomasello, M. “*Los orígenes de la cognición social*”, 1999 (Ammorrtu Editores, 1º Edición en castellano, Buenos Aires, 2007. Página 70-71.

que ha aprendido por imitación o mediante alguna otra forma de aprendizaje cultural. Posteriormente gracias a la **habilidad para categorizar**, proveniente de los primates, se produce **un salto creativo que va más allá de ellas**, al poder distinguir por sí mismo alguna **relación de tipo categorial o analógica**. Añade que dichos **“saltos creativos”** están relacionados de forma más o menos directas con **alguna herramienta cultural (lenguaje, símbolos matemáticos o las imágenes icónicas convencionales)**, que ayuda a los niños a **percibir esas relaciones categoriales o analógicas**. También señala que se ha observado que **hacia los cuatro o cinco años**, se altera el equilibrio entre la **tendencia de los niños a imitar a los demás y la de usar sus propias estrategias cognitivas creativas**. Esto se debe a que a esa edad, **gracias al discurso lingüístico**, los niños han **“internalizado”** muchos puntos de vista diferentes, lo cual les permite **reflexionar y planificar por sí mismos de un modo más “autorregulado”**. Apunta que en algunos casos las herramientas de que se valen para hacerlo son **de origen cultural**.

Tomasello sitúa en **los primeros nueve meses de vida**, la **capacidad para comprender que otros miembros de la especie son agentes intencionales y mentales como uno mismo**. Se considera esta edad un **momento crítico del desarrollo**, y señala unas **importantísimas consecuencias cognitivas en relación a ésta capacidad**:

- **Permite que los humanos interactúen de modo más flexible y eficaz con varias clases de entidades y acontecimientos de su entorno.**
- **Hace posible la forma exclusivamente humana de herencia cultural**, cuyo proceso descansa sobre **dos pilares**:
  - **La sociogénesis**, por medio de la cual **se crean la mayoría de los artefactos y de las prácticas culturales**.
  - **El aprendizaje cultural**, por medio del cual **esas creaciones, así como las intenciones y perspectivas humanas que entrañan, son internalizadas por los jóvenes en desarrollo**.

Añade que ambos procesos, **la sociogénesis y el aprendizaje cultural**, permiten a los seres humanos producir **“artefactos materiales y simbólicos”**, cada uno de los cuales se basa en los anteriores, de modo que pueden acumular a través del tiempo histórico las **modificaciones por el efecto de “trinquete”**. Sostiene, por tanto que **el desarrollo de los niños aparece en el contexto de la historia cultural completa de su grupo social**. <sup>(362)</sup> Pero éste

---

<sup>362</sup> Tomasello, M. “*Los orígenes de la cognición social*”, 1999 (Ammorrtu Editores, 1ª Edición en castellano, Buenos Aires, 2007. Página 74.

proceso sociocultural no proceden de la nada, sino que se basan en **anteriores adquisiciones procedentes de la época de los primates: las habilidades cognitivas relativas al espacio, a los objetos, las categorías, las cantidades, las relaciones sociales y la comunicación**, y también en otras capacidades cognitivas que todos los primates poseen. **El desarrollo propiamente humano, imprime a estas adquisiciones nuevas direcciones, que se realizan de forma rápida.**

### **3.3.2.- La evolución cultural humana. El efecto “trinquete”.**

Tomasello sostiene que a diferencia de la de los chimpancés, **la tradición de los seres humanos acumula modificaciones con el paso del tiempo**. En ese sentido, algunas tradiciones culturales **se modifican a lo largo del tiempo en virtud de esa acumulación**, por lo que **se vuelven más complejas y abarcan una gama más amplia de funciones adaptativas**. A esto se le puede llamar **evolución cultural acumulativa o “efecto de trinquete”**.<sup>(363)</sup> Tomando como ejemplo el martillo como herramienta, lo que empezó como una piedra atada a un palo, va transformándose hasta alcanzar los actuales martillos mecánicos. Del mismo modo ocurrió con determinadas convenciones y rituales culturales, que se fueron volviendo cada vez más complejos con el tiempo.

Tomasello y sus colaboradores<sup>(364)</sup>, sostienen que **la evolución cultural acumulativa depende del aprendizaje imitativo**, y posiblemente de **la enseñanza que imparten los adultos**. Este aprendizaje no puede producirse ni por **emulación** o por **ritualización ontogenética**, ni por **ninguna forma de aprendizaje individual**. La razón de todo esto estriba en que **la evolución cultural depende de los procesos de innovación y de la imitación**, que ha de producirse en un **“proceso dialéctico” a lo largo del tiempo**, de modo que **un paso dado hace posible que se de el paso siguiente**.

Para conseguir esto es preciso que exista un **proceso de imitación**, gracias al cual **la innovación que introduce un miembro del grupo, es reproducida por los otros, hasta que otro individuo introduzca una nueva modificación**. Ese es el **propósito de la metáfora del**

---

<sup>363</sup> Ibid. En la página 54 figura un esquema de cómo actúa el efecto trinquete en el uso de herramientas para martillar, que ha experimentado modificaciones a lo largo de diferentes generaciones:

<sup>364</sup> Tomasello, M “*The interpersonal origins of self concept*”, 1993

**trinquete**, que capta el hecho de que **el aprendizaje imitativo hace posible el tipo de transmisión necesario para mantener la nueva versión producida en el grupo**. Esto supone **una plataforma para otras innovaciones**, que pueden ser **de carácter individual, o bien social y cooperativo**. Otra diferencia entre las tradiciones culturales de los chimpancés y las de los humanos, es que éstos últimos, **“acumulan modificaciones y tienen historia”**, **porque los procesos de aprendizaje cultural en que se basan son especialmente eficaces**, ya que permiten a las personas comprender que **sus semejantes son, como ellas, seres intencionales**. Esto crea formas de aprendizaje social que actúan como **“un trinquete”**, al conservar en el grupo social **las estrategias que se han modificado recientemente, hasta ser reemplazadas por otra innovación**.

Tomasello señala dos requisitos para que se produzca este efecto: Por un lado que **se produzca una creación nueva**, y por otra parte que la transmisión social se produzca **de la forma más fiel posible, para que pueda producirse el efecto trinquete**. Esto quiere decir, que la adquisición ha de mantenerse en el tiempo, sin que retroceda a la situación anterior.

Con este concepto (<sup>365</sup>) Tomasello apuntala las hipótesis de que **los seres humanos son capaces de poder adaptarse cognitivamente de una manera que es exclusiva de la especie**. También el efecto trinquete **modificó radicalmente la naturaleza del “nicho ontogenético”**, en el que se desarrollaban los niños, de tal modo que **los niños interactúan con el mundo físico y social a través de la óptica de los artefactos culturales preexistentes, que llevan ya incorporado algo de las relaciones intencionales que los primeros “usuarios” mantenían con el mundo**. (<sup>366</sup>) Como consecuencia de esto, los niños se desarrollan rodeados de **las mejores herramientas y símbolos inventados por sus predecesores**, y también **crean en ese proceso nuevas y eficaces formas de representación cognitiva, cuando internalizan esas herramientas y símbolos mediante los procesos básicos de aprendizaje cultural**. Dichas formas de representación cognitiva, están basadas en **las perspectivas intencionales y mentales de otras personas**. También sostiene la hipótesis de que **no puede comprenderse plenamente la cognición humana sin atenerse a estos tres marcos temporales**:

- **Tiempo filogenético:** Los primates humanos desarrollaron su modo singular de comprender a los miembros de su especie.

---

<sup>365</sup> M. “*Los orígenes de la cognición social*”, 1999  
(Ammorrtu Editores, 1º Edición en castellano, Buenos Aires, 2007)

<sup>366</sup> Ibid. Página 148.

- **Tiempo histórico:** Esa forma característica de comprensión social que incluye **“artefactos materiales” y simbólicos, va acumulando modificaciones a través del tiempo.**
- **Tiempo ontogénico:** Los niños incorporan lo que les ofrece su cultura, y van desarrollando modos únicos de **“representación cognitiva basada en perspectivas”.**

Tomasello sostiene que esa capacidad de identificación con los seres humanos, proviene de un sistema de **comunicación, cooperación y de aprendizaje social.** Todos estos procesos **no son módulos o ámbitos diferentes de conocimiento, sino “ámbitos diferentes de actividad”,** que **podría haber sido transformado por una nueva forma de cognición social, o dicho de otro modo, por un nuevo modo de comprender a otros miembros de la especie.** Esta nueva forma de cognición social tendría efectos trascendentales cuando los individuos interactúan entre sí. En el tiempo histórico **transformaría cosas sociales en culturales,** y durante el tiempo ontogénico **se modificarían las habilidades para la cognición y la representación propias de los primates en habilidades exclusivamente humanas para el aprendizaje cultural y la representación cognitiva basadas en perspectivas.**

Esta forma de cognición exclusivamente humana, se relaciona, además de con **la comprensión de los demás como “fuentes animadas de movimiento y fuerza”,** y está vinculada con la comprensión de que los otros **hacen elecciones cuando actúan y perciben,** y tales elecciones son guiados por **la representación mental de una meta”** <sup>(367)</sup> Comenta que muchos teóricos han denominado **“teoría de la mente”** aquello que **distingue la cognición humana de la cognición animal**, pero nos recuerda que **la comprensión de creencias falsas,** que es uno de los elementos que caracterizan **la comprensión de los otros como sujetos con mente, no aparece en los niños antes de los cuatro años,** mientras que **la cognición de los niños entre el año y dos años ya se diferencia claramente de la de los primates.** <sup>(368)</sup>

También señala que no hay que olvidar que **los procesos históricos funcionan en una escala temporal completamente distinta de la de los procesos filogenéticos.** Tomasello señala que **las habilidades cognitivas complejas como el ajedrez, el lenguaje, las matemáticas, son producto del desarrollo ontogénico de diversas habilidades humanas preexistentes, algunas compartidas por los primates y otras exclusivamente humanas.** Añade que podríamos

---

<sup>367</sup> Ibid. Página 114.

<sup>368</sup> M. “*Los orígenes de la cognición social*”, 1999 (Amorrortu Editores, 1ª Edición en castellano, Buenos Aires, 2007. Ibid. Página 252.

considerar al lenguaje como **“cognitivamente primario”**, porque, según sostiene, constituye - una manifestación directa de la capacidad simbólica humana, derivada a su vez de las actividades atencionales y comunicativas conjuntas que se a partir de concebir a los otros como agentes intencionales. <sup>(369)</sup> Esta adaptación posibilitó un conjunto de procesos evolutivamente nuevos (procesos de sociogénesis), que realizaron gran parte de la transformación. De ese modo fenómenos como la comunicación, la dominancia, el intercambio y la exploración, que ya se daban en los primates se transformaron en instituciones culturales humanas del lenguaje, el gobierno, el dinero y la ciencia, sin intervención de acontecimientos genéticos adicionales, aunque desde luego no se produjeron de forma instantánea. <sup>(370)</sup>

Esto mismo sucedió en otros ámbitos de actividad, en los que este nuevo tipo de comprensión social permitió la **aparición gradual de nuevas clases de interacciones sociales y artefactos**. <sup>(371)</sup> Por ello Tomasello destaca **la eficacia de la sociogénesis, cuya acción permite que se acorte el tiempo de transmisión a lo largo de las generaciones**.

Por otra parte, Tomasello afirma que en la especie humana **la ontogenia prolongada permite mayor tiempo de aprendizaje individual**, y por tanto sostiene que **el aprendizaje es un producto de la evolución** y podríamos considerarlo **una de sus estrategias**. Ante las cuestiones que plantean los evolucionistas acerca del proceso a seguir, sostiene que **los niños al nacer están listos para convertirse en humanos adultos que funcionan plenamente, desde el punto de vista genético** y sobre todo porque **están inmersos en un mundo cultural que está preparado para facilitar su desarrollo**. <sup>(372)</sup>

Afirma que desde el primer momento **los neonatos dan pruebas** de lo que denomina **como una forma especial de identificación con otros miembros de la especie**, como se puede ver en la posibilidad de **la imitación y las “protoconversaciones”**. Gracias a esta particularidad, **los infantes tienen una nueva fuente de información sobre las otras personas: la analogía con ellos mismos**, y como ya hemos visto, se inicia hacia los 9 meses. Con la atribución a otras

---

<sup>369</sup> Ibid. Página 256.

<sup>370</sup> M. “*Los orígenes de la cognición social*”, 1999 (Amorrortu Editores, 1ª Edición en castellano, Buenos Aires, 2007. Ibid. Página 256.

<sup>371</sup> En el cuadro 7.1. de la página 258 se presenta una tabla, que explica de forma sucinta algunos ámbitos de actividad humana y las formas en las que pueden haber sido transformados por la adaptación exclusivamente humana de la cognición social, a lo largo de varias generaciones de la historia humana:

<sup>372</sup> Ibid. Página 260

personas de la intencionalidad a los actos, **se abre un camino nuevo que transita por la vía cultural** que permite a los niños **participar con otros en actividades atencionales conjuntas, y llegar así a comprender y poder reproducir las acciones intencionales de adultos que están utilizando “artefactos” materiales y simbólicos diversos**. Tomasello señala al dominio del lenguaje como una adquisición importante que transforma la cognición. Apunta que **si bien el lenguaje no genera nuevos procesos cognitivos de la nada, crea una nueva forma de representación cognitiva**, puesto que **los niños interactúan intersubjetivamente con otras personas y adoptan sus convenciones comunicativas**.

Tomasello sostiene que **el lenguaje está estructurado para “simbolizar de modos diversos y complejos los acontecimientos y sus participantes”** <sup>(373)</sup>, y esto contribuye a que **los niños perciban estos acontecimientos del mismo modo**. A través de las construcciones lingüísticas los niños aprenden a captar las experiencias en función de otras, y a través de la narración pueden añadir matices de causalidad e intencionalidad, por cuanto la narración incluye **“marcadores simbólicos explícitos” de causalidad e intencionalidad que las transforman en algo coherente**. <sup>(374)</sup> Tomasello sostiene que **el aprendizaje de un lenguaje es un ingrediente esencial de la intersubjetividad**, y permite la cognición **“perspectivista”**, así como **la representación de los acontecimientos y la metacognición humanas**. Se refiere a otros autores, y apunta que, cada uno a su manera y salvando las diferencias con sus concepciones, han tratado de expresar **los diversos modos de cómo el pensamiento humano opera con símbolos**.

---

<sup>373</sup> M. “*Los orígenes de la cognición social*”, 1999 (Ammorortu Editores, 1ª Edición en castellano, Buenos Aires, 2007. Ibid. Página 262.

<sup>374</sup> Ibid. Página 262







## 4.- EDIPO Y CASTRACIÓN

### 4.1.- INTRODUCCIÓN.

Hemos hecho el recorrido desde la formación del sujeto y el establecimiento de relaciones duales, marcadas por los primeros tiempos del narcisismo y el establecimiento del vínculo.

En un segundo momento hemos pasado por las diversas vicisitudes del desarrollo normal (o mejor dicho “típico”), y aquellos momentos llamados críticos, en los que se produce la revolución que hace avanzar al desarrollo, situación que no por suceder cotidianamente es menos revolucionaria. De hecho casi podríamos decir que el desarrollo, el que un sujeto pueda ir formándose a partir de pulsiones, sensaciones y reflejos poco organizados, son hechos “milagrosos”, habida cuenta de todos los avatares que han de seguir estos procesos.

Ahora le toca al turno al momento del Edipo, que podríamos considerar otro momento de transformación radical de los procesos anteriores, otro hito crítico que pone al sujeto ante su inscripción definitiva en el entramado simbólico, y se enfrenta al hecho de lo triangular, donde también se enfrenta a su falta en virtud de la castración. La línea a seguir desde Freud a Lacan, pasando por Melanie Klein, pretende marcar los autores que han aportado a esta cuestión elementos fundamentales para entender este asunto capital para el psicoanálisis.

Antes de abordar los textos de los autores mencionados, convendría acotar alguna cuestión sobre el concepto sobre el **Complejo de Edipo**, y para ello parece oportuno consultar el “*Diccionario de Psicoanálisis*” de Laplanche y Pontalis (<sup>375</sup>), que definen el complejo de Edipo como un **“conjunto organizado de deseos amorosos y hostiles que el niño experimenta respecto a sus padres”**. En su forma positiva, se asemeja a la historia de Edipo Rey **se presenta como deseo de muerte para el rival del mismo sexo y deseo sexual hacia el personaje del sexo opuesto**. (<sup>376</sup>) En esta definición, se puntualiza que según Freud, **el complejo de Edipo tiene su periodo más álgido entre los tres y cinco años, edad en la que el niño se encuentra en la fase fálica, iniciando su declive cuando entra en el periodo de latencia**. Se reactiva cuando se llega a la pubertad, y comienza a ser superado a partir de la elección de objeto. Así pues **el Complejo**

---

<sup>375</sup> Laplanche, J. y Pontalis, J.B. “*Diccionario de Psicoanálisis*”, 1983. Ed. Labor, Barcelona.

<sup>376</sup> *Ibíd.* Página 61

**de Edipo desempeña un papel fundamental en la estructuración de la personalidad y en la orientación del deseo humano.**

Laplanche y Pontalis sostienen que este tema del Edipo constituye para los psicoanalistas **un elemento fundamental en la psicopatología**, puesto que toma en cuenta esta cuestión para determinar cada tipo patológico, la expresión de su dinámica intrapsíquica y el enfoque del tratamiento que corresponde. Desde la perspectiva de la evolución de este concepto a lo largo del desarrollo del psicoanálisis, se hace notar que el término “Complejo de Edipo” no aparece en los escritos de Freud hasta 1910 <sup>(377)</sup>, pero señalan que el término fue rápidamente incorporado al lenguaje psicoanalítico incluso antes de que fuera oficialmente nombrado por el propio autor.

Los autores del diccionario consideran conveniente señalar algunos problemas en relación al **lugar que tal Complejo ocupa en la evolución del individuo**, así como **las funciones que tiene y su alcance en el desarrollo del ser humano**. Comentan los siguientes puntos:

1.- Inicialmente el Complejo de Edipo se plantea en su forma llamada **“simple y positiva”**, tal como la refleja el mito, pero que ya el mismo Freud, considera **un tanto esquemática y** que puede representar **una simplificación del concepto**. La experiencia es mucho más compleja. Ya en el texto de 1923 *“El Yo y el Ello”*, apunta que el niño no sólo **toma como objeto amoroso a su madre**, con la que mantiene **una actitud ambivalente**, sino también **mantiene una actitud femenina y tierna hacia su padre y tener celos de la madre**.

2.- El segundo aspecto que Laplanche y Pontalis consideran que hay que tener en cuenta, es **la preponderancia del complejo de Edipo**, que viene avalado por las siguientes funciones a éste atribuidas:

- **La elección de objeto amoroso**, en la medida de que **la futura elección de objeto que tendrá lugar en la pubertad**, viene **condicionada a la vez por los investimentos de objeto, las identificaciones que se construyen a partir del complejo de Edipo y por la prohibición de realizar el incesto**.
- **Acceso a la genitalidad**.- El acceso a la genitalidad, **no se produce solamente por la maduración biológica**, ya que para que se **instaure la organización genital** es necesaria **“la instauración de la primacía del falo”**, y para que esto pueda tener lugar **es imprescindible la resolución de “la crisis edípica”** por vía de **la identificación**.

---

<sup>377</sup> Se documenta esta aparición en el texto de Freud *“Über einen besonderen Typus der Objektwahl beim Manne”*, 1910. (Sobre un tipo especial de la elección de objeto en el hombre)

- **Estructuración de la personalidad:** El Complejo de Edipo tiene efectos sobre la estructura, ya que interviene en **la constitución de las diferentes instancias, en especial el superyo y el ideal del yo**, que Freud relaciona más estrechamente con **la declinación del complejo de Edipo y la entrada en el periodo de latencia**.

#### 4.2.- EDIPO Y CASTRACIÓN EN FREUD.-

Como suele suceder en la obra de Freud, éste no tiene un texto que dedique exclusivamente a un determinado tema, sino que va apareciendo en diferentes textos y las ideas que en ellos expone van experimentando una evolución a lo largo de su obra. Se ha abordado la lectura y análisis de los textos de Freud en orden cronológico, con el fin de revisar la evolución de sus conceptos y situarnos en las perspectivas que otros autores tomarán a partir de sus tesis.

##### 4.2.1.- Tótem y Tabú.

Laplanche y Pontalís en su Diccionario del Psicoanálisis, plantean en relación con uno de los aspectos a tener en cuenta en la teoría freudiana sobre el complejo de Edipo, es **la trascendencia del Edipo más allá de lo individual** que Freud planteó con más detenimiento, precisamente en este texto. Se trata de **las fantasías originarias**, que se transmiten **filogenéticamente**. Estas fantasías funcionan como **esquemas que estructuran la vida imaginaria del sujeto y que constituyen elementos esenciales en la situación triangular: seducción, escena originaria y castración**. Laplanche y Pontalis señalan que el planteamiento de una relación triangular interviene **no sólo en el sujeto y sus pulsiones, sino también otros elementos de la relación, como el deseo inconsciente de cada uno de los padres**. Éste será **interiorizado posteriormente y permanecerá en la estructuración de la personalidad**. Freud aclara que en este trabajo tratará los dos temas que anuncia el título, esto es, hablará sobre el tótem y los tabúes, pero también considera que ambos temas no han recibido el mismo trato. Comenta los tabúes que aún persisten en la sociedad occidental, y también señala la íntima relación que hay entre tótem, tabúes, y diversos aspectos del desarrollo infantil.

Freud emplea los diversos aspectos del tabú y del tótem, para hacer un paralelismo entre el desarrollo personal con el desarrollo de los pueblos. En el capítulo I, *“El horror al*

*incesto*”, parte del punto de vista de que puede establecerse una comparación entre la psicología de los pueblos primitivos y la psicología del neurótico, existiendo rasgos comunes entre ambos. (<sup>378</sup>) Incluso en los pueblos más primitivos se imponen rigurosas prohibiciones de las relaciones sexuales incestuosas.

En primer lugar sería conveniente aclarar, qué es el tótem: Se trata de un animal que a veces es peligroso y temido y otras veces inofensivo. A veces puede ser una planta u otra fuerza de la naturaleza relacionada con el grupo. **Es el antepasado del clan, y en segundo lugar, su espíritu protector.** Los individuos afectados por el tótem, no pueden comer su carne (si se trata de un animal), o aprovecharse de él de alguna manera. También están obligados a cumplir la norma y respetar la prohibición bajo un fuerte castigo. El tótem abarca no sólo el animal concreto, sino a todos los individuos que pertenecían a esa especie (por ejemplo, si es un águila se trata de todas las águilas). Los pueblos reproducen su tótem con danzas, fiestas, donde imita el movimiento de este animal, y se transmite tanto por línea materna como paterna, y es la base del código de conducta de la tribu. (<sup>379</sup>).

Señala que hay una particularidad del sistema totémico, que resulta interesante para el psicoanálisis, y es que los miembros del mismo Tótem no pueden mantener relaciones sexuales ni casarse entre ellos. En esto consiste la ley de la exogamia, inseparable del sistema totémico. Aunque Freud apunta que esta ley de la exogamia es posterior a la implantación del sistema totémico, tiene mucho interés la comprensión de esta prohibición, y destaca, entre otras consideraciones, que el tótem es hereditario, pero tiene más peso en la línea materna. Así pues, el hijo de esa relación tendrá prohibido entablar relaciones incestuosas con su madre o con su hermana, que pertenecen al mismo clan. Pero ese “horror al incesto” característico de estos pueblos primitivos, no queda conjurado sólo con las prohibiciones, sino que tienen que recurrir a una serie de costumbres que los autores ingleses llaman “*avoidances*” (lo que debe ser evitado), como puede verse en el relato de diferentes costumbres de clanes de diversos puntos de la Melanesia, Nueva Caledonia y Australia, en los que las prohibiciones que alcanzan a madre-hijo, hermana-hermano y también a yerno- suegra. Este tipo de actitudes evitativas entre éstos últimos a Freud le resultan particularmente interesantes, pues se parecen a la relación madre e hijo, y que trascienden a otros lugares, como puede verse en algunos países

---

<sup>378</sup>Basándose en reputados estudios antropológicos Freud afirma que el totemismo fue fundamental para la historia de la humanidad primitiva, remontándose hasta los primitivos pueblos asirios y los semitas primitivos de Europa y Asia; así puede decirse que esta fase totémica resultó ser una época necesaria y universal en el desarrollo humano. *Ibíd.* Página 1747 del texto en castellano.

<sup>379</sup> Frazer, J. “Totemism and Exogamy”, 1910.

africanos. En algunas de estas costumbres, se pone el acento en las prohibiciones entre yerno - y suegra, dado que en la actitud del hombre hacia su suegra también subyacen sentimientos que justifican la interdicción. Freud considera que del mismo modo que el primer objeto de amor es la madre para luego elegir otro objeto amoroso a semejanza de ésta, el hombre puede realizar el camino inverso y volver sus ojos hacia la suegra, que sustituya a la propia madre. De ahí la prohibición específica de esta tendencia, puesto que el horror al incesto borra ese recuerdo de la infancia, y la inclinación de la que habla Freud se convierte en rechazo. Sostiene que esta cuestión ha de ser contemplada a la hora de estudiar la vida psíquica de los neuróticos. Sostiene que la primera elección de objeto del niño es su madre, por lo que dicha elección es incestuosa, y que en el proceso normal en la adolescencia se libera de ese influjo al poder realizar una elección de objeto diferente. En la neurosis, al haber dificultades de elaborar los avatares de la psicosexualidad infantil o bien por una regresión, se producen **“fijaciones incestuosas de la libido”**, que influyen en una actitud ante los padres que está relacionada con **“el anhelo del incesto”**, que según Freud **está en la base de las neurosis** <sup>(380)</sup>

En este texto aborda también la cuestión de la ambivalencia a través del tema del tabú, cuyas restricciones no emanan de los mandatos de tipo religioso, sino que su autoridad proviene de sí mismo. La cuestión del tabú no es ajena al psicoanálisis, en cuanto que éste investiga lo que hay de inconsciente en la vida psíquica, ya que sabemos que hay personas que crean **“una prohibición de tabú individual”**. Naturalmente se trata de la neurosis obsesiva, que también podríamos llamar, **“la enfermedad del tabú”**. Las prohibiciones del obsesivo se extienden a cualquier conexión entre diferentes objetos, hasta el punto de **“hacer imposible”** a ese objeto, hasta que alcanza al mundo entero. El sujeto mantiene una actitud ambivalente hacia un acto prohibido, experimentando horror y un fuerte deseo de realizarlo. **Esa ambivalencia puede mantenerse gracias a que el deseo se mantiene inconsciente, mientras que la prohibición es consciente.**

Freud se refiere a la historia clínica anterior, en la que la prohibición impuesta al sujeto durante los años infantiles, alcanza un papel decisivo: el papel de la represión. Señala que lo que motiva la prohibición permanece en el olvido, como consecuencia de la represión, y también que tal prohibición recibe su fuerza del propio carácter obsesivo. **Las condiciones psicológicas del inconscientes facilitan la “transmisibilidad” y la fuerza de la prohibición.**

---

<sup>380</sup> Freud, S. *“Totem und Tabú. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker”* (1912-13). Página 310

Freud explica que ese proceso sucede por **un desplazamiento permanente de la pulsión para escapar de la prohibición, y busca un sustituto en objetos y acciones**. La prohibición desplazada se amplía hacia nuevo fines de los impulsos rechazados, de tal modo que la prohibición **responde cada vez que la libido reprimida intenta alcanzar su destino**. Las **acciones obsesivas suponen una forma de disminución de la tensión que supone la inhibición de las dos fuerzas en lucha**. <sup>(381)</sup>

Freud afirma que en esta dinámica establecida, las neurosis son **“acciones de compromiso”** que son, al mismo tiempo **testimonios de arrepentimiento o intentos de reparación**, y por otra parte, **son actos sustitutivos que compensan a la pulsión por lo prohibido**. Finalmente señala que estos actos están cada vez más **al servicio de la pulsión, aproximándose también cada vez más al primitivo acto original**. Freud propone analizar el tabú como si perteneciera a la misma naturaleza obsesiva de los pacientes y concretamente de aquellas prohibiciones de naturaleza secundaria, desplazada y deformada. Propone reconstruir la historia del tabú apuntando que los tabúes serían prohibiciones muy antiguas impuestas desde el exterior, que procede de una prohibición muy antigua, impuesta desde el exterior y dirigida contra los deseos más violentos del hombre. Para Freud, la tendencia a trasgredirla permanece en el inconsciente. La obediencia al tabú genera una ambivalencia:

*“La fuerza mágica atribuida al tabú, se debe a la facultad de conducir a los hombres a la tentación; se comporta como un contagio porque el ejemplo es contagioso, y porque el deseo prohibido se desplaza a otros. La expiación de la violación de un tabú por renunciación, es la prueba de que dicho renunciación es la esencia constitutiva del tabú”.* <sup>(382)</sup>

Más adelante Freud abordará la asociación entre el tabú y la neurosis, encontrado que estos actos obsesivos están al servicio de dos tendencias contrapuestas que buscan su predominio (**“deseo y contradeseo”**). Postula que podemos asimilar las prescripciones del tabú en las que se aprecia la ambivalencia de las mencionadas corrientes contrapuestas, a algunos tipos de actos obsesivos.

Existe una particularidad del tabú que describe Frazer en *“La rama dorada”*, y se refiere al tabú de los soberanos, hacia el cual los pueblos primitivos suelen seguir este tipo de

---

<sup>381</sup> Ibid. Página 322- 323

<sup>382</sup> Freud, S. *“Totem und Tabú. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker”*(1912-13). Página 326

conductas. La conducta a seguir con estos por parte de los súbditos, es que éste debe preservarse de los reyes, pero al mismo tiempo debe protegerlos. En la contradicción aparente de este doble mandato, Freud ve una complementariedad entre ambos, y el doble sentido de la actitud a mostrar con los soberanos queda resuelta mediante numerosas prescripciones de diferentes tabúes: El rey irradia una fuerza mágica y poderosa, y por ello no se les debe tocar, y se les atribuye un carácter mágico y curativo. La necesidad de proteger al rey tiene que ver con que éste, lo mismo es ensalzado que puede llegar incluso a ser asesinado: Cuanto más poderoso es el rey <sup>(383)</sup>, más tabúes se ciernen sobre él.

A Freud le interesa sobre todo la comprensión de estos fenómenos desde el punto de vista psicoanalítico. La actitud ante estos personajes, a la vez privilegiados, dotados de un poder ilimitado, y al mismo tiempo sujetos a una gran restricción de sus movimientos, es la de atribuirles un poder mágico, cuyo contacto puede ser beneficioso, pero al mismo tiempo destructivo. Según él, la explicación más lógica sería que estos actos de los súbditos estén motivados por la superstición, y las contradicciones entre la religión y la lealtad al rey. Pero al mismo tiempo Freud, apunta que, del mismo modo que en la neurosis existe en el tabú **“un exceso de afecto”, que puede encontrarse en la neurosis obsesiva**. Al ser esta el patrón con el que compara el tabú, apunta que al mismo tiempo que existe afecto hacia una persona significativa, también aparece **una fuerza contraria de carácter hostil, lo que nos sitúa ante una ambivalencia afectiva. Se silencia la hostilidad y se intensifica en exceso el cariño que se percibe en forma de angustia**, pero dicha hostilidad insiste en aparecer puesto que **no es suficiente el esfuerzo que hace la represión para mantener bajo control esta tendencia en el inconsciente.** <sup>(384)</sup>

Otro rasgo que se aprecia en el hombre primitivo con respecto a su soberano, es según Freud, **“el delirio persecutorio”**, según el cual se exagera la importancia de una persona, a la cual se le atribuye un poder prácticamente ilimitado. De esta manera puede depositar sobre esta persona la responsabilidad de todo lo desagradable que le sucede. Sostiene que este mismo mecanismo, opera en el cuadro de la paranoia, según el cual **el enfermo reproduce en su delirio la misma relación que el niño tiene con su padre:**

---

<sup>383</sup> Freud refiere que el poder atribuido llega hasta el punto de creer, que un simple movimiento por su parte podría alterar el curso de las cosas. En relación con las atribuciones mágicas que se hacen a los reyes, Frazer (*“La rama dorada”*) ve en todos los diversos rituales la causa del desdoblamiento progresivo de la realeza sacerdotal primitiva, en un poder temporal y en un poder espiritual.

<sup>384</sup> Freud, S. “Totem und Tabú. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker”(1912-13). Página 340



*“El hijo se representa a su padre con una plenitud de poderes, apreciándose al mismo tiempo en ese vínculo una desconfianza hacia él, junto con una alta estimación. **Cuando el paranoico designa a una persona de su entorno como “perseguidor”, lo eleva con ello a la categoría del padre, la sitúa bajo las condiciones que a él se le atribuyen, por las cuales le hace responsable de todas las desgracias.** Esto nos permite atisbar otra analogía entre el salvaje y el neurótico, que nos puede llevar a analizar, cómo muchos de los comportamientos de los salvajes hacia su señor, provienen de la actitud infantil del hijo hacia el padre”.* <sup>(385)</sup>

Según Freud, son las prescripciones del tabú y los síntomas de la neurosis, los que proporcionan los argumentos más potentes para establecer esta analogía. Señala además que el acto obsesivo es una protección contra un acto prohibido, pero en realidad es una repetición de lo prohibido pero que responde a un impulso inconsciente. De ahí se deriva, según su visión, que el ceremonial del tabú de los reyes aparentemente supone un homenaje y protección, pero al mismo tiempo puede ser una venganza que de él toman sus súbditos, como castigo por su enaltecimiento. <sup>(386)</sup>

En el capítulo *“Animismo, magia y omnipotencia de las ideas”*, Freud se ocupa de aplicar el psicoanálisis al fenómeno del animismo. Este fenómeno se da en pueblos primitivos, y supone una concepción del mundo y de la naturaleza. Apunta que la magia confronta al individuo con su deseo, y de nuevo aparece una analogía entre el funcionamiento mental del niño y del hombre primitivo, según la cual el niño, que aún no tiene una completa capacidad para la acción, puede satisfacer su deseo en forma alucinatoria por medio de *“excitaciones centrífugas de su órgano genital”*. Los adultos primitivos de modo semejante a los niños, pueden reemplazar sus deseos insatisfechos a través del juego, obteniendo así un modo de satisfacción. Con el tema de la magia, Freud quiere **evidenciar la existencia de una sobreestimación de los fenómenos psíquicos.**

Freud señala que el modo de pensar desde el punto de vista del animismo, alude directamente a **la omnipotencia del pensamiento**, fenómeno que observó en el tratamiento de pacientes con neurosis obsesiva, los cuales pueden tener a veces la impresión de que tienen telepatía o premoniciones, y suelen ser supersticiosos a pesar de que conservan intacta la capacidad de razonamiento. Este fenómeno también puede estar en todo tipo de neurosis.

---

<sup>385</sup> *Ibíd.* Página 341

<sup>386</sup> En la página 1780 del texto en castellano, Freud hace una referencia a la escena del “Quijote”, en la que Sancho Panza es erigido como gobernador de la ínsula de Barataria, y cita las reflexiones de Sancho sobre el encumbramiento al poder y su posterior denigración

Esta particularidad junto con la superstición, es en su opinión asemeja al neurótico con los hombres primitivos, porque ambos tienen la creencia de que se puede transformar el mundo exterior con las ideas.

En diferentes partes del texto, Freud compara la historia evolutiva de la Humanidad con la del individuo, y hace referencia a su texto *“Tres ensayos sobre una teoría sexual”* (1905), en el que comenta que las manifestaciones de la pulsión sexual pueden ser reconocidas desde el principio, sólo que no se dirigen a un objeto exterior. Apunta ya en este texto que el narcisismo es una etapa anterior al autoerotismo, lo que le permite **enlazar el narcisismo con el alto valor que conceden los primitivos y los neuróticos a los actos psíquicos**, ya que sostiene que el pensamiento en los primitivos se encuentra en buena medida sexualizado. De ahí proviene **la creencia en la omnipotencia del pensamiento**, que en el caso de los neuróticos, ésta creencia permanece al mismo tiempo que actúa la represión sexual, lo que lleva a una nueva sexualización de los procesos intelectuales. Las consecuencias psíquicas en ambos casos serían las mismas, dado que **existe una sobrecarga de libido en el pensamiento, tanto en la parte originaria como en la regresiva, dando lugar al narcisismo intelectual y a la omnipotencia de las ideas**. <sup>(387)</sup> Freud apunta que si aceptamos esto último, también podemos establecer un paralelismo entre una determinada visión del mundo y el desarrollo de la libido individual.

El animismo supone una cesión de la omnipotencia de las ideas a los espíritus, preparando el camino para la religión. En lo referente a qué impulsó al hombre primitivo para hacer dicha cesión, Freud señala que **el sujeto puebla su mundo exterior con las proyecciones de las tendencias afectivas, en las que el sujeto personifica esas tendencias, que así aparecen fuera de él**. <sup>(388)</sup> Esta dualidad primitiva se extiende a todas las personas, cuando lo que proyectamos en la realidad exterior **coexiste con lo que percibimos por los sentidos con otros procesos psíquicos inconscientes**.

También en la interpretación de los sueños, se puede encontrar algunos aspectos relacionados el animismo. Señala que a través de la interpretación de éstos, y a pesar de su confusión e incoherencia, podemos establecer una correlación entre diferentes partes de su

---

<sup>387</sup> Freud, S. “Totem und Tabú. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker”(1912-13). Página 378

<sup>388</sup> Con esta referencia directa al « Caso Schreber, 1911, Freud quiere destacar la cuestión de la proyección como mecanismo que representa un alivio psíquico, pues aporta una ventaja indudable cuando se trata de tendencias o pulsiones en conflicto de dos términos de oposición

contenido a partir de impresiones de la vida real. Así cuando se interpreta un sueño, se puede acceder a su sentido a pesar de su disposición inconstante e irregular. En el sueño son esenciales las ideas latentes (<sup>389</sup>), que **se encuentran ordenadas de forma diferente a los que surgen en la vida consciente, ya que han desaparecido las conexiones entre ellas.**

En el apartado *“El retorno infantil del totemismo”*, Freud expone el fenómeno del totemismo en relación con la formación de las religiones. Después de consultar diferentes autores (<sup>390</sup>) señala que cada vez le resulta más evidente que el totemismo constituye una fase normal de toda cultura. Freud recuerda los dos aspectos fundamentales del totemismo **la necesidad de la exogamia, y la prohibición del incesto**, y destaca las diversas teorías sobre la formación del tótem, su referencia a la denominación del Clan, y la importancia que le dan al nombre. Tanto para los primitivos como para los niños el nombre no es algo banal, sino que expresa cualidades y atributos esenciales de las personas. Según esto, el nombre de un individuo incluye aspectos esenciales de la persona, lo que le lleva a pensar a Freud que el hecho de que una persona lleve el nombre de un animal dado, pudo llevar al hombre primitivo a atribuir la existencia de un enlace misterioso entre su persona y la especie del animal, de la que lleva su nombre. Según puede deducirse que el clan es una extensión de la familia, lo que fundamenta el mandato de la exogamia, según el cual hay que buscar pareja fuera del clan propio.

Aborda este tema en el apartado *“El origen de la exogamia y sus relaciones con el totemismo”*, y enlaza la restricción de la libertad sexual de los jóvenes para prevenir el incesto, con las verdaderas razones para que en todos los pueblos y civilizaciones exista esta prohibición, que está reforzada por leyes. La explicación de que el incesto provoque horror no le parece suficiente (<sup>391</sup>). Frazer sostiene en su texto *“Totemismo y Exogamia”*, que los hombres civilizados se dieron cuenta de que la satisfacción de ciertos instintos puede ser perjudicial desde el punto de vista social. Freud por el contrario sostiene que **los primeros impulsos de nuestra primera infancia, son por lo regular incestuosos, y que juegan un papel esencial en las neurosis posteriores, ya que les dan la fuerza que viene de la pulsión.** (<sup>392</sup>). Esta

---

<sup>389</sup> En alemán *“Traumgedanken”*, que se traduce literalmente como *“pensamientos del sueño”*.

<sup>390</sup> Consulta fundamentalmente los textos de Wundt y de Frazer.

<sup>391</sup> En algunas culturas se proponían matrimonios incestuosos, como por ejemplo entre tío/tía- sobrina/sobrino, o en Egipto el matrimonio del faraón con su hermana, matrimonio entre primos dentro de la realeza, etc.

<sup>392</sup> Freud, S. *“Totem und Tabú. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker”*(1912-13).  
Página 409

afirmación, permite a Freud rechazar las teorías que apuntan a que la fobia al incesto proviene de que ésta es un instinto innato. <sup>(393)</sup>

Freud abre en paralelo otra línea de investigación, que se relaciona con la fobia hacia los animales que a veces se presenta en los niños. Comenta cómo el niño tiene una relación especial con los animales, con los que tiene una relación más estrecha que los adultos. En esa relación tan cercana, paradójicamente existen a veces algunas perturbaciones, que da lugar a las zoofobias, que pueden presentar los niños justo en relación con su animal favorito. Otras veces, dichas fobias se producen con animales que son personajes de los cuentos, o a los que los niños ven en películas o ilustraciones. Señala también que se han podido extraer algunos datos importantes en torno a este tipo de fobias. Se refiere a que **ese temor al animal tiene una referencia al padre, temor que ha sido desplazado al animal**. Para afianzar más estas ideas, Freud cita los trabajos del Wulff <sup>(394)</sup>. Este autor relata un caso de fobia en un niño, y concluye que las fobias a diferentes animales domésticos están muy extendidas en la época infantil, y en **el análisis estas fobias muestran que existe un desplazamiento de la angustia que le provocan sus padres**. <sup>(395)</sup>

Naturalmente, también se refiere Freud al caso de fobia infantil que él mismo trabajó y expuso en *“Análisis de la fobia de un niño de cinco años”*, más conocido por *“El Caso Juanito”*, escrito en 1906. Dicho análisis reveló una serie de comentarios que Freud aplica al tema del totemismo. En este caso sabemos que **el miedo al castigo por sus deseos hostiles hacia su padre, era el que sustentaba el miedo a que el caballo le mordiese**. Freud descubrió que Juanito vivía a su padre como un competidor por el favor de la madre, objeto de sus incipientes deseos sexuales <sup>(396)</sup>. Señala Freud que caso Juanito fue valioso para el estudio psicoanalítico del totemismo, en la medida que puede verse cómo el niño desplaza sobre el animal una parte de los sentimientos que siente por su padre. A través del análisis nos muestra el recorrido asociativo, a través del cual se efectúa dicho desplazamiento y sus motivos: **El odio hacia el**

---

<sup>393</sup> Freud comenta que si esto fuera así, tendría que ser anterior a la cría de animales domésticos, a través de la cual se podría haber podido advertir los perjuicios de los cruces consanguíneos en las cualidades de la especie. Tampoco podemos pensar que los primitivos, llegaran a preocuparse de estas cuestiones “higiénicas”, mientras que la fobia al incesto es más viva y fuerte en los pueblos primitivos que en aquellos con más tiempo de civilización.

<sup>394</sup> Wulff, W, *“Beitrag zur infantilen Sexualität”* (“Aportaciones a la sexualidad infantil”). Zentralblatt für Psychoanalyse, 1912

<sup>395</sup> Freud, S. “Totem und Tabú. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker”(1912-13). Página 413

<sup>396</sup> Este caso es paradigmático de la dinámica del Complejo de Edipo en el varón

**padre suscitado por la rivalidad por la madre, entra en conflicto con el afecto y la admiración por esta figura, sentimientos que existen antes de que aparezca esa rivalidad.** Así pues existe en el niño **sentimientos ambivalentes con respecto al padre, y una forma de paliar este conflicto es desplazar sus sentimientos angustiosos y hostiles sobre un sustituto del padre.** Pero tal desplazamiento no consigue una separación clara entre ambos sentimientos en conflicto, sino que dicho conflicto **se desplaza sobre el objeto desplazado, trasladando también la ambivalencia hacia este último.** <sup>(397)</sup>

Esta referencia al “Caso Juanito”, supone un hallazgo importante para el estudio del totemismo, pero en este caso también para el estudio del Complejo de Edipo, ya que puede afirmar sin lugar a dudas que según la fórmula que marca el totemismo, se podría sustituir el animal totémico por el padre. Encuentra que los dos mandamientos fundamentales del totemismo, o lo que es lo mismo, las dos interdicciones capitales del tabú **que son la prohibición de matar al tótem, y la de realizar el coito con una mujer, perteneciente al mismo tótem, coinciden con los dos crímenes que cometió Edipo: matar a su padre y casarse con su madre.** Según esta línea de pensamiento, Freud puede entrever **que el sistema totémico es consecuencia de las condiciones del complejo de Edipo,** como puede verse en la fobia a los animales de los niños.

Más adelante comenta que las características del sistema totémico lo enlazan con la religión, y analiza otro aspecto: **la comida totémica.** <sup>(398)</sup> También se refiere a Robertson Smith <sup>(399)</sup> y la función de pacto de solidaridad y no agresión que tenía esta comida, y aprovecha que el desarrollo que hace Robertson Smith, para entrar de lleno en el tema del sacrificio. Apunta que en tiempos remotos el animal del sacrificio poseía un carácter sagrado, y en ese sentido el sacrificio era **un sacramento,** en el que la víctima (un miembro del clan), era en realidad **el**

---

<sup>397</sup> Freud, S. “*Totem und Tabú. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker*”(1912-13). Página 414

<sup>398</sup> Hace una referencia amplia a la obra de Robertson Smith “*The religion of the semites*,” 1894. En esta obra hace una inferencia, desde los cultos sacrificiales de los antiguos semitas, acerca de la celebración de la “*comida totémica*”, y señala que en las religiones antiguas son en frecuentes los sacrificios en el altar como ofrenda a los dioses. Estos actos serían una muestra de camaradería entre la divinidad y sus adoradores, y a lo largo del tiempo se han ido “*espiritualizando*”, pero se sabe que en un principio se sacrificaban animales, compartiendo la carne y la sangre del animal entre adoradores y dioses.

<sup>399</sup> Según Robertson Smith los sacrificios colectivos del clan tenían que ver con que la muerte de la víctima recaía sobre toda la comunidad y suponían la comisión de actos prohibidos al individuo. Freud afirma, que el animal sacrificado era tratado como un miembro más de la tribu, perteneciendo víctima del sacrificio y comunidad que lo ofrece, a un mismo y único clan.

**antiguo animal totémico**, es decir el mismo dios primitivo cuyo sacrificio servía para reforzar la identificación de los miembros de la tribu con la divinidad. <sup>(400)</sup> Freud señala que esa comida totémica, supone la asimilación del tótem por medio de la comida, que santifica y refuerza la identidad de cada uno de ellos con los demás. Desde el punto de vista del psicoanálisis, Freud señala **que el animal totémico es en realidad una sustitución del padre, y la ambivalencia de sentimientos queda representada por la contradicción de que, al mismo tiempo que está prohibida su muerte, ésta es festejada y se llora al animal muerto**. Tal actitud ambivalente es característica del complejo paterno en los niños y tiene que ver también con que **el animal totémico es un sustituto del padre**.

Esta mirada psicoanalítica del tótem enlaza el tema de la **horda primitiva**. <sup>(401)</sup> **El padre tiránico de la horda primitiva se incorpora en cada uno de sus hijos, que se identifican con ese padre a la vez envidiado y temido**. De este modo estos actos rituales son **conmemoraciones del acto criminal, que constituyó el punto de partida de organizaciones sociales, principios morales y posteriormente, de la religión**. Freud se basa en algunos estudios, según los cuales habría una etapa posterior a la de la horda primitiva, en la que el amor materno sirvió como nexo de unión entre los hermanos, que permanecían en la horda a cambio de ciertas restricciones sexuales, relativas a renunciar al contacto con la madre y con las hermanas. Esto le sirve para aplicarlo a los sentimientos del niño hacia el padre, y lo que ocurre en las neurosis: Los miembros de la horda odiaban al padre porque querían ostentar su poder y acceder a las hembras, pero al mismo tiempo le amaban. Así pues, después de haberle eliminado y con ello haber saciado su odio y satisfechos sus deseos de identificación con él, **aparecieron los sentimientos amorosos**. <sup>(402)</sup> Freud comenta que como consecuencia de este conflicto, surge la conciencia de culpabilidad que coincide aquí con el arrepentimiento colectivo, que deviene de la fuerza que adquiriría el padre después de muerto, aún mayor que

---

<sup>400</sup> De ese modo Freud suscribe las investigaciones de Robertson Smith, quien dedujo que el sacrificio que la muerte y posterior absorción del tótem es anterior a los cultos de divinidades antropomórficas, y constituye un elemento importante en la religión totémica.

<sup>401</sup> En su origen había un padre violento, dominante y acaparador de todas las hembras, al mismo tiempo que expulsa a los hijos según van creciendo. En un momento dado, los hijos se rebelan y se confabulan para matar al padre, comiéndoselo después. Esta suposición se basa en la comida totémica, que puede ser el ritual derivado de ese primer asesinato en la horda primitiva.

<sup>402</sup> En nota nº 1255 a pie de página nº 1839 del texto en castellano, y en nota nº 1 de la página 427 del texto en alemán, Freud añade lo siguiente: *“Esta nueva disposición afectiva tenía que resultar favorable, por la circunstancia de que el parricidio no había procurado a ninguno de los hermanos la plena satisfacción de sus deseos, pudiendo decirse que había sido totalmente infructuoso. Ninguno de los hijos podía, en efecto, ver cumplido su deseo primitivo de ocupar el lugar del padre. Ahora bien: como ya sabemos, el fracaso favorece mucho más que el éxito la reacción moral”*.

cuando vivía. De ahí que la prohibición del padre que fue motivo de rechazo anteriormente, **se interiorice dando lugar a lo que él denomina “obediencia retrospectiva”** <sup>(403)</sup>

Freud sostiene que partir de esta fase en la que aparece la culpabilidad por la muerte del padre primitivo, surgen **dos tabúes en el totemismo, que “armonizan” con los dos deseos reprimidos del Complejo de Edipo, de modo que quien infringe ese tabú se convierte en culpable de los dos crímenes que afligían a las sociedades primitivas.** <sup>(404)</sup> Ambos tabúes no tienen, según Freud, la misma importancia psicológica: El respeto al animal totémico tiene un sentido más bien sentimental porque el padre ya había muerto y no representaba peligro. **El tabú de la prohibición del incesto en cambio, tenía una función práctica, puesto que la posibilidad de acceso sexual podría provocar desunión como antes de la muerte del padre, y los hermanos que se aliaron para matar al padre podrían ser rivales con respecto a las mujeres, y dar al traste con la nueva organización.** <sup>(405)</sup>

Así pues para poder mantener esta nueva situación, los hermanos de la horda prohibieron el incesto, para evitar que surgiera el móvil inicial del parricidio. Con respecto al otro tabú, el de preservar la vida del animal totémico, se hacía necesario hacer un pacto de que este acto no se iba a volver a repetir, ya que el animal totémico era el sustituto del padre. A cambio de esto, el padre ofrecía protección al hijo, lo que según Freud era una especie de pacificación, ya que si el padre les hubiera tratado mejor, los hijos no habrían tenido nunca la tentación de matarle. **Esto también sería el origen de la religión, puesto que la religión totémica surge de la conciencia de culpabilidad de los hijos, que se reconcilia con el padre por medio de la “obediencia retrospectiva”,** como ya hemos visto antes, rastro que según Freud se haya en el origen de todas las religiones. De tal rasgo destaca la cuestión de cómo **la ambivalencia propia del complejo paterno perdura en el totemismo y en las religiones posteriores.**

---

<sup>403</sup> La traducción literal el término alemán “*nachträglich*” es “*posterior, ulterior*”. El término que elige López-Ballesteros para la traducción en castellano es “*retrospectivo/a*”, que parece más indicado para el significado del texto.

<sup>404</sup> En nota nº 2 a pie de página 427 del texto en alemán y nº 1236 de la página 1839 del texto en castellano, se hace referencia al texto de Smith, “*Religion of the semites*”, 1894, en el que se habla de estos crímenes: asesinato, incesto o los sacrificios de niños a la divinidad.

<sup>405</sup> Freud, S. “*Totem und Tabú. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker*”(1912-13). Página 427-428.

Según lo expuesto por Robertson Smith en *“Religion of Semites*, habría una coincidencia entre el dios y el animal totémico, que no es más que una sustitución del padre. En ese ciclo el padre recobra la forma humana dando lugar lo que Freud llama *“la añoranza del padre”*, que surge a partir de su asesinato. Esta añoranza da lugar a un deseo de incorporación de las partes admiradas (origen del banquete totémico), y de una limitación del poder entre los miembros del clan de los hermanos, para que nadie pueda alcanzar el poder absoluto del padre. Describe Freud que esa democracia inicial no pudo ser mantenida a largo plazo, y entonces surgió la tendencia de elevar a la categoría de dioses a personas que habían demostrado su superioridad, y así la familia se constituyó a semejanza de la horda primitiva. <sup>(406)</sup>

Según Freud en esta fase mítica, en la que se ha abandonado el culto al tótem por una sustitución del padre superior, parece mostrar que *“el dios ha superado la parte animal de su ser”*. Pese a esto señala que **el complejo paterno no ha llegado a eliminarse por completo**, y señala que más bien ocurre todo lo contrario, esto es, que en las primeras manifestaciones de la religión y el mito, se ofrecen manifestaciones que implican **nuevas sustituciones del padre , que presentan una ambivalencia muy acentuada.** <sup>(407)</sup> Según Freud, el recuerdo de este acto no se borra, sino que se recrea de alguna manera en las expresiones religiosas. <sup>(408)</sup> Esto interpretación le lleva a apuntar a dos factores determinantes: los sentimientos de rebelión del hijo y la conciencia de culpabilidad, no desaparecen nunca en el desarrollo de las religiones, y todo intento de conciliar ambos sentimientos, es abandonada posteriormente. Por ello Freud destaca a que la tendencia del hijo a ocupar el lugar del padre se mantuvo siempre. <sup>(409)</sup>

---

<sup>406</sup> Recalca esta cuestión comentando que la elevación del padre asesinado a la categoría de dios, sería un intento de conciliación más profunda que la conseguida por el tótem. Freud señala, que no se hace mención a las divinidades femeninas maternas, que posiblemente precedieron a estas instituciones paternas.

<sup>407</sup> En *“La rama dorada”*, J. Frazer mantiene la hipótesis de que los primeros reyes de las tribus latinas eran extranjeros, y eran sacrificados en las fiestas. Este sacrificio también parece haber tenido lugar en las religiones semíticas y en otros lugares del mundo antiguo. Esto significa que se sacrificaba a representantes de la divinidad, sacrificios en los que la víctima inequívocamente era el dios al que la tribu ofrecía su culto, o también podríamos decir el padre. Freud añade que el sacrificio de animales pudo reemplazar a un sacrificio ceremonial del padre, que se produjo en tiempos remotos, y al recobrar éste su apariencia humana, volvió a sustituirse el sacrificio del animal por un sacrificio humano.

<sup>408</sup> Vuelve a recurrir a Robertson Smith, quien apunta que las ceremonias con las que los antiguos celebran esos sacrificios a la divinidad, se explican como una forma de conmemorar la “tragedia mítica”, en la que las manifestaciones de duelo parecían haber sido impuestas por el temor a la cólera divina.

<sup>409</sup> Esta tendencia aumentó con el desarrollo de la agricultura, dado que es el hijo quien hereda la tierra de los padres. De este modo se permiten nuevas expresiones de la libido incestuosa a partir del cultivo de la tierra, símbolo materno. Freud, S. *“Totem und Tabú. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker”*(1912-13).  
Página 435



Señala cómo estos sentimientos de culpabilidad se dejan ver en diferentes mitos <sup>(410)</sup>, y que la circuncisión es una costumbre extendida en varios pueblos y civilizaciones, como rito de iniciación de los adolescentes. Freud asocia estos sentimientos y costumbres con la angustia de los niños ante estas acciones, que están claramente relacionadas con la castración, pese a que los niños de su tiempo desconocen esas prácticas antiguas. <sup>(411)</sup>

Por otra parte Freud señala que el cristianismo es la religión que más confirma todo lo referente a una culpabilidad que surge de un crimen, y también apunta que cuanto más se proclama más sólida es la reconciliación. Pero al mismo tiempo que en esta religión se manifiesta la ambivalencia, que Freud califica como *“fatalidad psicológica”*. De este modo en el nuevo acto de expiación del Hijo (Cristo), alcanza la posición semejante a la de Dios Padre, contraviniendo los deseos de éste. El sacramento de la comunión ejemplifica de forma muy clara la antigua comida totémica, por que en la misma reunión de la comunidad cristiana, se consume la carne y la sangre del hijo. Así pues, según Freud, de acuerdo con lo que sostiene Frazer, la comunión cristiana es en origen es una repetición del acto de expiación.

En el último apartado del texto Freud arranca con la afirmación de que el acto de supresión del padre por parte de la horda primitiva, tuvo que dejar su huella en la Humanidad. Pone varios ejemplos de la mitología <sup>(412)</sup>, en las que la tragedia sobreviene como un castigo al pecado de rebelión contra la autoridad. Freud se pregunta cual es la razón que debe sufrir el héroe de la tragedia, y que significa la culpa trágica, en la que el héroe carga con ella para redimir con ella a la colectividad, representada por el coro <sup>(413)</sup>. Según su concepción, la acción que se desarrolla en la escena es una deformación de la realidad histórica, ya que en realidad fue la colectividad (el coro), la que causó los sufrimientos causados por la trasgresión, que en la

---

<sup>410</sup> Según la interpretación de diferentes mitos, como el de Attis y Cibeles, en el que Attis, amante de Cibeles, acaba castrado, y otros mitos, vuelven a apuntar a una conciencia de culpabilidad muy mitigada. En la nota nº 1262 al pie de la página 1845, y en la nota nº 1 de la página 436 del texto en alemán, Freud explica el papel que desempeña la castración entre los neuróticos. En esta nota quiere destacar el papel que juega el miedo a la castración y la relación con el padre en los neuróticos, y para ello hace referencia a una observación de S. Ferenczi, realizada en 1913

<sup>411</sup> Muestra un caso de Ferenczi en el que un niño que tenía en tratamiento (Arpad) convierte en tótem a un animal que antes había querido picarle en su pene, y Freud relaciona este episodio relatado por Ferenczi con la actitud de los niños ante la circuncisión ritual.

<sup>412</sup> Anuncia que va a transitar por un terreno que ya exploró Reinach en su texto *“La mort d’Orphée”*, de su libro *“Cultes, mythes et religions”*. Se trata de la muerte de Orfeo, héroe griego que debía sufrir *“la culpa trágica”*, que difícilmente podía ser asimilada por la moral corriente.

<sup>413</sup> En nota nº 1437 de la página 1846 del texto en castellano, y en la nº 1 de la página 437 del texto en alemán, puede verse este comentario de Freud: *“El impulso al suicidio experimentado por nuestros neuróticos, se demuestra siempre como un autocastigo por los deseos de muerte que están orientados a otros”*.

tragedia se atribuyen al héroe, que queda en la posición de redentor del coro. Según Freud - existe una relación entre las antiguas tragedias griegas y la representación de la Pasión de Cristo <sup>(414)</sup>, que le lleva a afirmar que **el origen de la religión, de la moral y del arte, coinciden con los del Complejo de Edipo**. Asimismo sostiene que sobre dicho complejo **se construye el nódulo de todas las neurosis**.

Otro resultado encontrado en esa investigación, es para Freud la cuestión de la actitud ante el padre, que se presenta como una explicación de la vida anímica de los pueblos primitivos, aunque aún encuentra un nexo con otro problema psicológico, que consiste en que **la ambivalencia afectiva es la raíz de los orígenes de la civilización**. Se podría suponer que la humanidad adquirió dicha ambivalencia fundamental para nuestra vida psíquica, **a partir del complejo paterno** <sup>(415)</sup> **que se investiga en todo análisis**. <sup>(416)</sup> <sup>(417)</sup> Por tanto Freud entre el desarrollo de la vida psíquica del individuo y el desarrollo de los pueblos, que es la existencia de un **alma colectiva en la que se desarrollan los mismos procesos que en el alma individual**.

Según este concepto, podemos admitir que existen varios hechos que provienen de esa **alma colectiva**. Ya hemos visto cómo la conciencia de culpabilidad proveniente de un acto cometido desde hace milenios, perdura desde generaciones, conservando su eficacia. Aunque tale hipótesis pueden despertar muchas objeciones, Freud sostiene que la existencia de tal alma colectiva, que **asegura la continuidad de los procesos psíquicos de una generación a la siguiente**. <sup>(418)</sup> Señala también que existen formaciones que aún estando muy deformadas por la represión, **dejan huellas psíquicas, y esto es por lo afirma que ninguna generación puede ocultar nada a la siguiente**. Esto sucede en buena medida, por **la posibilidad que tiene el**

---

<sup>414</sup> Freud enlaza la explicación de este mito y el origen de las más antiguas tragedias griegas, en las cuales los sufrimientos de Dionisos y las lamentaciones de los machos cabríos identificados con el coro, con la Pasión de Cristo surgida en la Edad Media, época en la que cobró otra vez significado la representación de la culpa y la expiación.

<sup>415</sup> En la nota nº 1 a pie de la página 440 en alemán, Freud puntualiza que se trata del “*complejo paterno retrospectivo*”

<sup>416</sup> Freud, S. “Totem und Tabú. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker”(1912-13). Página 439- 440

<sup>417</sup> En otra nota a pie de página (nº 2 del texto en alemán, Pág. 440 y nº 1270 de la página 1848 del texto en castellano), Freud hace un comentario sobre el impacto y la crítica negativa que van a tener sus investigaciones desde el punto psicoanalítica, sobre las cuestiones de las que se ha hablado en este texto, y a las que no renuncia a dar nuevas explicaciones

<sup>418</sup> En las concepciones de la psicología cultural, especialmente desarrollada por Tomasello, se habla de forma muy explícita de la transmisión cultural y los mecanismos por los cuales se efectúa. También nos pone en contacto con la cuestión de la transmisión en otros autores, como Lacan

**aparato psíquico de poder interpretar las reacciones de los demás <sup>(419)</sup>, corrigiendo y rectificando las deformaciones que se muestran en la interacción.** Añade que por medio de la comprensión inconsciente de costumbres, creencias y prescripciones provenientes de la actitud originaria hacia al padre, **las generaciones posteriores han podido adquirir la herencia afectiva que les precedía.** De este modo las primeras restricciones morales vinieron impuestas desde fuera y son **interiorizadas en los neuróticos, pero ya sin cumplir esa función socializadora.** <sup>(420)</sup> En virtud de **la sobreestimación de los actos psíquicos**, esa culpabilidad del neurótico no tiene que ver con un acto criminal que éste haya cometido, sino que **se basa sólo en una realidad psíquica, que es lo que caracteriza a la neurosis.** <sup>(421)</sup>

Pero advierte que no habría que subestimar la realidad material que puede contener la realidad psíquica. Señala a propósito del obsesivo, que éste no sólo se halla bajo la presión de una moralidad rígida que le castiga por sus malos impulsos, sino que también esto forma parte de una realidad histórica <sup>(422)</sup>, puesto que en su infancia estas personas tuvieron precisamente esos impulsos que pudieron convertir en actos en más de una ocasión y en la medida de sus posibilidades. Según lo anterior, estas personas podrían haber pasado una etapa de “maldad real” en su infancia, y posteriormente por otra preparatoria que anunciaba una fase extremadamente moral que se produjo posteriormente. A diferencia de los primitivos, los neuróticos Estos últimos reprimen sus actos que sustituye por el pensamiento, mientras que los hombres primitivos no inhiben sus actos sino que trasladan sus pensamientos al acto sin ningún reparo. Es mas, el acto llega a sustituir a los pensamientos. <sup>(423)</sup>

Freud cierra este texto, en el cual el psicoanálisis se adentra en los mitos, en la antropología y en la religión, en el que Freud se ha esforzado por darle un carácter universal al Complejo de Edipo, a través del tabú de la interdicción del incesto en todas las culturas, cuya

---

<sup>419</sup> En relación con la nota anterior, se hace notar que actualmente se están desarrollando investigaciones muy solventes, acerca del desarrollo neuronal en “interacción”, y que encuentran que el individuo está programado genéticamente para desarrollarse en relación con el medio

<sup>420</sup> Añade, en nota a pie de página N° del texto en alemán, que remite a lo expuesto anteriormente en este mismo texto, en relación a las funciones preventivas del tabú.

<sup>421</sup> Freud, S. “Totem und Tabú. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker”(1912-13). Página 442

<sup>422</sup> En nota n° 1 al pie de la página 443 del texto en alemán, se señala: “La diferencia entre diferentes tipos de realidad o de verdad, es una pregunta que Freud siempre trae a debate en sus trabajos posteriores. Esta idea juega un papel especial en la parte II de “Moisés y la religión monoteísta”, 1939”.

<sup>423</sup> Freud, S. “Totem und Tabú. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker”(1912-13). Página 440. Esta frase está tomada del „Fausto“ de Goethe.

razón originaria pudo ser el asesinato del padre por parte de la horda primitiva. En virtud de **la sobreestimación de lo psíquico, propio de los pueblos primitivos, los niños pequeños y la neurosis, puede comprenderse el entramado del circuito psíquico acto- culpa- prohibición.**

#### **4.2.2.- La organización genital infantil.**

En este texto que Freud escribe en 1923 (<sup>424</sup>), hace referencia inicial a trabajos anteriores, sobre todo a los “Tres Ensayos para una Teoría Sexual”. En esta obra se hace hincapié en las diferencias que hay entre la vida sexual de los niños y la de los adultos. En un segundo término, trata de **las organizaciones genitales de la libido y el desdoblamiento de la evolución sexual en dos fases del desarrollo sexual**, y por último se centra en **la investigación sexual infantil** como punto de partida para descubrir **la similitud entre la forma final de la sexualidad infantil (alrededor de los 5 años) y las formas definitivas de la sexualidad del adult**

En las páginas últimas de la 4ª edición de “Tres ensayos” (1922), Freud ya apunta que en los primeros años infantiles, **se produce una elección de objeto similar a las que se producen en la pubertad.** De este modo **las pulsiones sexuales se dirigen hacia una misma persona.** En ese sentido Freud señala que la organización sexual en estas edades se aproxima al que habrá en el futuro con la pubertad, y la diferencia con esta última es que aún **no se ha conseguido la unión de las pulsiones parciales y su sometimiento a la primacía de la genitalidad, o lo hace de forma incompleta.** Pero aún con esta peculiaridad, sostiene que las afinidades entre la sexualidad infantil y la del adulto van más allá.

Freud afirma que aún en el grado más evolucionado de la organización genital infantil, **el niño admite sólo un órgano genital: el falo, el órgano masculino.** El niño varón descubre este órgano, y en ese proceso de investigación se encontrará que **la posesión del pene no abarca a todos los seres humanos**, cosa que ya viene sospechando en su observación de las niñas. En un principio niega esta carencia de pene en ellas (<sup>425</sup>), y sobre esta cuestión señala

---

<sup>424</sup> Freud, S. “*La organización genital infantil. (Adicción a la teoría sexual).* “*Die infantile Genital Organisation. (Eine Einschaltung in die sexual Theorie)*”(1923) . Edición en castellano Biblioteca Nueva, Madrid 1974 (traducción José Luis López Ballesteros). Ed. alemán S. Fischer Verlag. Studien Ausgabe (Band v: “Sexual Leben”) . Frankfurt am Main, 1975). (la traducción de las notas a pie de página del texto en original, han sido realizadas por Mercedes Sastre de Blas, autora de esta tesis)

<sup>425</sup> Ibíd. Nota nº 1 de la página 239

que el concepto de **renegación** (<sup>426</sup>) tiene un peso importante, y explica que utiliza el término de **renegación** en lugar del término **negar** (<sup>427</sup>) cuando se refiere al **complejo de castración**, puesto que renegación alude mejor al fenómeno que se produce en éste, que tiene que ver con **el rechazo a una percepción que proviene de un hecho que se impone desde el mundo exterior.** (<sup>428</sup>)

Los niños varones atribuyen la carencia de pene a una castración, lo que según Freud **afianza la importancia de ese complejo en los niños.** Comenta que es necesario tener en cuenta que **la emergencia de este complejo, se produce en la fase en la que el falo tiene su primacía.** (<sup>429</sup>) Según Freud, el niño varón **no atribuye a todos los sujetos femeninos la carencia de pene. Sólo las personas femeninas indeseables o culpables la sufren.** Por supuesto, **la madre y todas las figuras importantes,** consideradas como **“mujeres respetables” lo conservan** (<sup>430</sup>). También Freud habla de las complicadas teorías sobre el embarazo y el parto. (<sup>431</sup>) Comenta que el niño observa que algunas mujeres no tienen pene, y de eso deduce que **la falta de pene no puede ser otra cosa que un castigo consecuencia de la castración.** Esto significa que **los genitales femeninos no han sido aún “descubiertos”,** por lo que Freud comenta que en la fase de la organización pregenital sádico- anal, no puede hablarse aún de lo masculino y lo femenino, sino de **activo y pasivo.** Es en el siguiente estadio de la organización

---

<sup>426</sup> El término **“Verleugnung”**, se traduce literalmente como **“negar a alguien”**. En la literatura psicoanalítica se utiliza el término **“renegación”**, puesto que tal y como aparece en el Diccionario de Psicoanálisis de Laplanche y Pontalis (página 363), y como dice la edición en alemán, Freud siempre lo utiliza cuando habla de la castración.

<sup>427</sup> **“Leugnung”**, del verbo **“leugnen”** es el término en alemán que se puede traducir como **“negar, desmentir,** utilizada con un sentido equivalente a **“Verleugnung”**, prefiriendo Freud el uso de este último puesto que con él se refiere, según el Diccionario de Laplanche y Pontalis (Pág. 234), al **“rechazo de la percepción de un hecho que se impone en el mundo exterior”**

<sup>428</sup> Cita como ejemplo algunos trabajos sobre el masoquismo (1924) y sobre las diferencias sexuales (1925). En otro trabajo posterior sobre el fetichismo (1927), Freud hace la diferencia entre **“Represión” y “Renegación”**, y especifica el significado correcto de ambas palabras.

<sup>429</sup> Tanto en el texto en versión castellana como en el original alemán, aparece una nota a pie de página del propio Freud en el texto: **“Se ha indicado acertadamente, que el niño obtiene la representación de un daño narcisista, a través de la pérdida corporal con la pérdida del pecho materno después de mamar, por la expulsión diaria de las heces, e incluso desde la separación del seno materno por el nacimiento. Pero no se puede hablar aún de Complejo de Castración, hasta que la representación de la pérdida no se vincula con los genitales masculinos.”** La nota también se refiere a que notas similares fueron añadidas a los textos del “Caso Juanito” (1923), y también va a aparecer en el trabajo de 1924 **“La caída del Complejo de Edipo”**. Freud postula que el horror del niño ante la “carencia” de genitales masculinos en la mujer, puede provocar diferentes reacciones, incluso algunas de tipo patológico ante la mujer. *Ibíd.* Pág. 239 nota nº 2. También aparece en la página 2699 nota nº 1624, del texto de Biblioteca Nueva.

<sup>430</sup> En dos notas a pie de página, se hace referencia al caso de una niña que creía que sólo ella y una tía disminuida mental, carecían de pene, mientras que su madre y sus otras tías, lo poseían *Ibíd.* Nota a pie de página nº 2 del texto en versión original *pág. 240 y nº 1626 página 2700* del texto de Biblioteca Nueva.

M. Klein dará cuenta de este aspecto en su análisis del caso de Ricardo, que se verá más adelante.

<sup>431</sup> Podremos ver en el caso “Ricardo” de Melanie Klein, esa diferenciación de trato en las mujeres que le rodean, diferencia relacionada con esta cuestión.

genital infantil, cuando puede hablarse de un **“masculino”**, pero todavía **no puede hablarse de lo femenino**, puesto que la polaridad se encuentra entre **genital masculino y genital castrado**. Solamente en la época de la pubertad puede hablarse de **una polaridad sexual entre lo masculino y lo femenino**.

#### 4.2.3.- La caída del Complejo de Edipo.

Freud señala en este texto <sup>(432)</sup> que el complejo de Edipo, que se presenta como el **fenómeno central del periodo sexual temprano en la etapa infantil, sucumbe a la represión y es seguido del periodo de latencia**. Según Freud esa caída se produce **a causa de su imposibilidad de acceder al objeto amado (la madre para el niño el padre para la niña)**. Retomando lo que decía en *“La organización genital infantil”* (1923), Freud apunta que **el desarrollo sexual del niño se encuentra bajo la primacía de los genitales masculinos, desconociéndose aún los de la niña**. En este trabajo recalca que la fase fálica no evoluciona hasta alcanzar una organización genital definitiva, sino que **desaparece y es sustituida por la fase de latencia**.

El descubrimiento y el interés por los genitales se evidencian por la manipulación que de ellos hace el niño, lo que le acarrea al ser reprendido por los adultos; **incluso recibe en ocasiones, alguna amenaza de privarle de esa parte de su cuerpo**. Todas estas circunstancias, llevan a Freud a afirmar que **la organización fálica del niño sucumbe ante esa amenaza de castración**. Pero las consecuencias no se producen de forma inmediata, puesto que el niño en un principio no le concede credibilidad. A partir del Complejo de Edipo se reeditan dos experiencias de pérdida: **la pérdida del pecho materno y la relacionada con la expulsión de los contenidos intestinales**, puesto que según Freud esas vivencias se mezclan con el complejo de Castración. <sup>(433)</sup> <sup>(434)</sup>

---

<sup>432</sup> Freud, S. *“La caída del complejo de Edipo”*, 1924. Ed. Biblioteca Nueva, Madrid 1974 (traducción José Luis López Ballesteros). *“Der Untergang des Ödipuskomplexes”*. Sigmund Freud (1924) Ed. S. Fischer Verlag. Studien Ausgabe (Band V: “Sexual Leben”). Frankfurt am Main, 1975). (La traducción de las notas a pie de página del texto en original, han sido realizadas por Mercedes Sastre de Blas, autora de esta tesis). En otros textos, como en el “Diccionario de Psicoanálisis” de Laplanche y Pontalís, se ha traducido como *“Extinción del complejo de Edipo”*. No veo razón para no poner la traducción literal del alemán, donde *“Untergang”*, significa exactamente *“caída”*.

<sup>433</sup> *“Una nota a pie de página, que fue incluida en la época del presente trabajo, con motivo de la presentación del caso del “Pequeño Juan” (Caso Juanito), se menciona aquí una tercera experiencia de separación: la del nacimiento. Freud, S.”* *Der Untergang des Ödipuskomplexes”*. (1924) Ed. S. Fischer Verlag. Studien Ausgabe (Band V: “Sexual Leben”). Frankfurt am Main, 1975). Nota nº 1 al pie de la página 247

<sup>434</sup> *Ibíd.* Página Pág. 247 y también en pág. 2749 texto en castellano).

El nuevo descubrimiento que hace el niño es el de los genitales femeninos, gracias a los cuales **puede representarse la pérdida de su propio pene**, y en la que **la castración deja sentir sus efectos**. También señala que **la actitud del niño con respecto a sus padres, está marcada con el complejo de Edipo**, que según Freud, ofrece dos posibilidades de satisfacción: una activa y otra pasiva. En la primera, el niño **puede situarse en el lugar del padre, en una posición “masculina”, y comportarse con la madre como lo haría el padre**. De ahí que el padre pueda **ser considerado como un obstáculo**. Pero también puede querer **sustituir a la madre y dejarse amar por el padre**, por lo que podría ocurrir **que la madre resulte innecesaria**.

Freud apunta que el niño intuye que el pene tiene que ver algo con la satisfacción, aunque no tenga claro aún en que consisten las relaciones amorosas. También señala que aceptar la posibilidad de la castración y el descubrimiento de que la mujer está “castrada”, acaba con **las dos posibilidades de satisfacción que trae el complejo de Edipo**, a saber, la masculina y la femenina. Sostiene que la satisfacción amorosa que está en la base del complejo de Edipo tiene un coste, que vendría del conflicto entre **los intereses narcisistas de esa parte del cuerpo y el investimento libidinal de los objetos parentales**.<sup>(435)</sup>

Freud se refiere a su texto “El Yo y el Ello”, en el que explica cómo se desarrolla este proceso:

- **Se abandonan los investimentos objetales y son sustituidos por las identificaciones.**
- **La autoridad parental introducida en el Yo, constituye el núcleo del Super-Yo, que toma el relevo de la autoridad paterna, afianza prohibición del incesto y protege al Yo contra el retorno del investimento objetal libidinoso.**
- **Las tendencias libidinosas pertenecientes al complejo de Edipo, son en parte desexualizadas y sublimadas. Esto puede suceder por que se transforman para formar nuevas identificaciones, que en parte están inhibidas en su fin, se convierten en sentimientos.**

Para Freud ese es el principio de la etapa de latencia, porque el proceso ha podido salvar del peligro de pérdida de los genitales desviándolo de ellos, y por otra parte se desactiva para

---

<sup>435</sup> Pág. 2749 texto en castellano y página 247 del texto en alemán.

**despojarles de su función.** Afirma seguidamente, que el proceso edípico, **es más que una represión, y resulta equivalente a una destrucción y una desaparición del Complejo.** Considera que se ha encontrado con una frontera entre lo normal y lo patológico, que resulta imprecisa, pues señala que si **en el Yo no hay más que una represión del complejo de Edipo, éste seguirá existiendo en el Ello y posteriormente podrá ejercer su acción patógena.** <sup>(436)</sup>

Parece que Freud ve claras las relaciones entre **la organización fálica, el Complejo de Edipo, y la amenaza de castración.** La cuestión, por otra parte no queda del todo cerrada, y una de las preguntas que se hace es cómo es el desarrollo edípico de la niña, puesto que hasta ahora sólo ha estado hablando del Edipo en el niño varón. Es sabido que Freud considera el Edipo de la niña y, en general, la sexualidad femenina, poco menos que un misterio <sup>(437)</sup>. Citando la frase de Napoleón **“la anatomía es un destino”**, considera que **las diferencias morfológicas entre el hombre y la mujer, tienen que tener consecuencias en la psique.**

Su concepción de la evolución edípica de la niña, es que **inicialmente su clítoris se comporta como un pene, que en la comparación con el órgano masculino del niño resulta demasiado corto, lo que se percibe como una desventaja y un motivo de inferioridad.** La niña se consuela entonces durante un tiempo, con **la esperanza de que posteriormente crecerá, y llegará a convertirse en un gran apéndice tan grande como el de un chico.** En este punto Freud dice que estriba **la radical diferencia que existe entre el complejo masculino y el femenino.** En ese sentido afirma que la niña entiende la ausencia de pene, **no sólo como algo que tiene carácter sexual, sino también como algo que una vez tuvo y luego perdió por vía de la castración.** Pero esta situación parece no alcanzar a las mujeres adultas, a las que atribuye un pene más grande, idea que sustenta la niña cuando se encuentra en el periodo fálico. Sustentada por tal idea, la niña exige para sí un genital masculino tan grande y completo como el de las mujeres adultas. Este postulado lleva a Freud a sostener que la diferencia con el niño estriba en que, mientras **la niña acepta la castración como un hecho consumado, el niño teme que se lleve a efecto como posibilidad.**

---

<sup>436</sup> Freud, S. *Der Untergang des Ödipuskomplexes* . (1924) Ed. S. Fischer Verlag. Studien Ausgabe (Band V: “Sexual Leben”) . Frankfurt am Main, 1975). Página 248

<sup>437</sup> En ambos textos (versión castellana y en idioma original) aparecen dos notas a pie de página (2750 y 249 respectivamente), se hace referencia al texto posterior de Freud de 1931 *“Sobre la sexualidad femenina”*, y *“Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia sexual anatómica”*, de 1925



Señala Freud que **el complejo de Edipo en la niña, es mucho más “unívoco” que el del niño**, argumentando que el complejo de Edipo en este caso se abandona de forma más paulatina, puesto que **ese deseo de tener un hijo del padre no se va a alcanzar nunca**. Pero ambos deseos, a saber, **la posesión de un pene y la posesión de un hijo, permanecen con fuerza en el inconsciente**, y por ello **ayudan a la niña a prepararse para su posterior papel sexual**. Freud apunta que los ingredientes sádicos que nutren las pulsiones sexuales tienen menor fuerza en la niña, **inhibiendo las manifestaciones sexuales directas por medio del afecto**. <sup>(438)</sup> Freud no duda que **la relación causal y temporal entre el Complejo de Edipo, la amenaza de castración sobre la formación del Super-Yo y la entrada en la latencia, son de naturaleza típica**. Afirma que las diferentes variantes en el encadenamiento y sucesión temporal de estos procesos, tienen suma importancia **para el desarrollo del individuo** <sup>(439)</sup>

Como va a poder observarse seguidamente en el texto sobre Moisés, Freud busca las raíces del Complejo de Edipo y el Complejo de Castración subsiguiente, en aspectos que tienen que ver con los orígenes míticos de la Humanidad, para **demostrar su universalidad y el carácter histórico de la interdicción del incesto y el temor a la castración como castigo por violar el tabú del incesto y acceder a la madre sexualmente, y también por matar al padre para poder lograr este deseo**.

#### 4.2.4.- Moisés: El poder de la Ley del Padre.

Este es uno de los últimos textos de Freud <sup>(440)</sup>, en el que quiere destacar la figura de Moisés, el héroe judío por excelencia. Este texto es un compendio de varios artículos sobre su figura y lo que significa para el pueblo judío, la historia de la Religión y de la Humanidad, siempre desde la mirada psicoanalítica, que Freud mantuvo hasta el final de su vida. Como ya hizo en *“Tótem y Tabú”*, quiere hacer un paralelismo entre aspectos que relacionan el origen de la Humanidad y la psicología colectiva, centrándose muy especialmente en la interiorización de las leyes y prohibiciones, y que en este caso se centra en el asesinato del padre por parte de la

---

<sup>438</sup> Nota nº 2 a pie de pág. 250 (texto alemán):\_ “Freud debate ampliamente este tema esencia en “Sobre la sexualidad femenina” (1931). En ambos capítulos tiene una exposición muy diferente de la presente sobre el complejo de Edipo de la niña”

<sup>439</sup> Freud, S. “La caída del complejo de Edipo”, 1924. Ed. Biblioteca Nueva, Madrid 1974 (traducción José Luis López Ballesteros). Página 2751

<sup>440</sup> Freud, S. “Moisés y la religión monoteísta: Tres ensayos”. (1934-1938) Edición Castellana: Biblioteca Nueva (Obras Completas) Tomo IX. Traducción Luis López-Ballesteros. Madrid, 1997 (Según revisión de los textos e índice de Jacobo Numhauser Tognola). “Der Mann Moses und die Monotheistische Religion: Drei Abhandlungen”. Sigmund Freud, 1934-1938. S. Fischer Verlag. Freud- Studienausgabe. Band IX “Fragen der Gesellschaft Ursprünge der Religion”. Frankfurt am Maine, 1974.

horda primitiva y su posterior expiación. Este relato mítico dio origen a las religiones, pero está - muy estrechamente relacionado con **el complejo de Edipo y la castración**.

#### 4.2.4.1.- Las claves históricas.

Freud investiga los textos sobre Moisés para demostrar varios aspectos:

- **El origen egipcio de Moisés:**

- En primer lugar se refiere a su nombre, que según la interpretación bíblica significa *“el que fue sacado de las aguas”*. Sostiene que difícilmente una princesa egipcia pudo poner ese nombre hebreo para nombrar a un niño que hace pasar por su hijo. Freud se inclina a pensar que se trata de una leyenda popular, que entronca con los mitos sobre el nacimiento de los héroes, que estudió Otto Rank. <sup>(441)</sup>
- Este autor Otto Rank reconstruye una “leyenda tipo” que destaca los rasgos esenciales de este tipo de “historias fundacionales”, y encuentra varios aspectos comunes: El héroe es hijo de padres ilustres, casi siempre reyes, cuya concepción es precedida por dificultades, debidas a prohibiciones u otros obstáculos exteriores. También hace referencia a anuncios que advierten contra su nacimiento, porque amenazan la seguridad del padre, y el niño es condenado a morir. Desoyendo las órdenes se le abandona en una caja a merced de las aguas, y es rescatado por animales o personas de condición inferior <sup>(442)</sup>. Cuando se hace un hombre encuentra a sus verdaderos padres y se venga de su progenitor, llegando a ser alguien famoso e importante.

Según Freud esa historia mítica puede asimilarse a la **“novela familiar” del niño**, con la cual **el niño dirime las vicisitudes de sus vínculos con los progenitores, en especial con el padre**. En el caso de Moisés sucede al contrario: la familia de origen es la familia de hebreos. Diversos análisis de Freud sobre el origen de Moisés, bien procedente de judíos recogido por la hija del Faraón, o bien al contrario, le llevan a asegurar que en realidad fue un egipcio noble, pero que **la leyenda necesita sea convertido en judío para poder encumbrarle como héroe**.

---

<sup>441</sup> Referencia al texto de Otto Rank escrito en 1909 titulado *“El mito del nacimiento del héroe”*.

<sup>442</sup> Freud hace una interpretación de la cuestión del abandono del niño en una caja que flota sobre el agua: *“El abandono de la caja es una inequívoca representación simbólica del nacimiento, la caja el seno materno, el agua, el líquido amniótico. En innumerables sueños, la relación padres hijos es representada por extraer o salvar de las aguas”*. En el texto original alemán hace referencia a *“La interpretación de los Sueños”*. En Freud, S. *“Der Mann Moses und die Monotheistische Religion: Drei Abhandlungen”*. Sigmund Freud, 1934-1938. S. Fischer Verlag. Freud-Studienausgabe. Band IX *“Fragen der Gesellschaft Ursprünge der Religion”*. Frankfurt am Maine, 1974. Página 463

- **Moisés fue legislador y creador de la religión mosaica:** -

- Freud señala las diferencias entre el monoteísmo férreo y excluyente de la religión de Moisés, y los innumerables dioses de la religión egipcia. Una de las que le parece más importante es que, **frente a la negación de la muerte de los egipcios, que procuraban asegurarse la existencia en el más allá, la religión judía renunció a la inmortalidad, y no menciona la posibilidad de la existencia de una vida después de la muerte.** Freud establece una relación entre esto y un hecho de la historia de Egipto, en el cual el faraón Amenhotep IV, <sup>(443)</sup> quiso imponer una nueva religión a los egipcios, contraria a la tradición y a todas las formas y costumbres existentes hasta el momento. Con la creencia en un Dios único, nació la intolerancia religiosa que los egipcios no habían conocido hasta entonces. Después del reinado de Amenhotep IV esta religión se eliminó, pero dejó algunas huellas <sup>(444)</sup> Al implantar el culto monoteísta por parte de Moisés <sup>(445)</sup>, no sólo se volvió a rescatar una religión anterior, sino que se generó una **exclusividad en el culto de un solo dios.** <sup>(446)</sup>
- Freud menciona **algunos elementos de la religión de Atón.** Por un lado esta religión **excluye todo lo mítico, lo mágico y lo taumatúrgico.** <sup>(447)</sup> Por las características de este Dios y su representación <sup>(448)</sup>, Freud cree que lo que transmitió a los judíos fue **la religión de Atón**, por lo que hay que encontrar las coincidencias entre esta religión y la de los judíos. <sup>(449)</sup>
- Freud destaca además que Moisés introdujo una nueva costumbre entre los judíos **la circuncisión, que se practicaba anteriormente en Egipto.** <sup>(450)</sup> En esta costumbre que no se encuentra en ninguna cultura de entre los pueblos del Mediterráneo, se basa Freud para decir que no tendría sentido imponer una costumbre egipcia a los judíos, si Moisés no lo fuera. Pero

---

<sup>443</sup> Su reinado se desarrolló en el año 1375 a.d. C. Su reinado duró diecisiete años. En el proceso de implantación de la religión solar monoteísta, Amenhotep tuvo que luchar contra los poderosos sacerdotes del dios Amón, y no sólo con ellos sino contra todos los templos y territorios controlados por dichos sacerdotes.

<sup>444</sup> A este faraón también se le ha llamado Akenaton.

<sup>445</sup> Freud recoge los datos de J.H. Breasted en su *"History of Egypt"*, 1906.

<sup>446</sup> El fin de este faraón está envuelto en una nebulosa, según Freud, y lo que siguió a éste fue un periodo convulso en el que se perdieron conquistas logradas en el periodo de esplendor de su reinado y de su dinastía.

<sup>447</sup> Freud explica que el monoteísmo de Amenhotep IV tiene un precedente que se encuentra en la escuela sacerdotal del templo solar de On (Heliópolis), en la que se desarrollaban tendencias a la representación de un dios universal. Freud refiere que durante el reinado del padre de Amenhotep IV, Amenhotep III, la adoración al dios solar había alcanzado un cierto apogeo, en oposición a Amón el dios de Tebas. A partir de ahí se rescató un antiguo nombre del dios solar Aton.

<sup>448</sup> Destaca otro elemento, y es la representación de Atón (*"disco del cual parten rayos que terminan en manos humanas"*), que Freud califica de sobria y racional. No se ha hallado ninguna otra representación del dios, ya que Akhnaton no permitió ninguna imagen grabada de Aton, pues según decía, Dios no tiene forma. El último elemento que destaca Freud, es el silencio que se impuso sobre Osiris, dios de los muertos, lo que indica el radical distanciamiento con la tradicional religión egipcia.

<sup>449</sup> Por ejemplo que ambas religiones obvian la vida ultraterrena, tal como vimos antes. En la religión de Aton, la eliminación de Osiris del "santoral" egipcio, afirmaba el poder del Dios único

<sup>450</sup> En las indagaciones que hace para encontrar el origen de esta costumbre entre los judíos, encuentra la respuesta en los textos de Herodoto.

también con esta imposición se inculcaba una religión egipcia contraria a la tradicional: **la religión de Atón.**

- **Carácter de Moisés:**

- **Señala Freud que los actos que se le atribuyen** concuerdan con un egipcio mucho más que con un judío, por lo que apunta que Moisés podría ser un hombre de alta alcurnia estrechamente vinculado al faraón y decidido devoto de Atón. Al ver truncadas sus esperanzas de dirigir al pueblo egipcio en torno a esa religión, encontró la fórmula de fundar un nuevo imperio, y no fue otra que la de acaudillar al pueblo judío.
- Freud muestra algunos aspectos de su carácter sirviéndose de la literatura judía existente, fuera de los textos bíblicos sobre su figura: su ambición, su tendencia a la cólera (<sup>451</sup>). Estos mismos rasgos de carácter se atribuían al Dios de los judíos de quien dicen es implacable, severo y celoso, por lo que Freud aventura que pueden proceder del recuerdo que se tiene de Moisés, que fue en realidad quien les sacó de Egipto. (<sup>452</sup>)

- **Fin violento de Moisés:**

- Otra de las investigaciones realizadas por Freud apunta a que Moisés tuvo un fin violento, a causa de la rebelión de su pueblo, que también renegó de la religión instituida por él. Basado en las investigaciones de Ernest Sellin (<sup>453</sup>), Freud adopta su hipótesis de que Moisés podría haber sido asesinado por los judíos, y la de que renegaron de la religión por él instituida.
- Esta hipótesis no es contraria al hecho de que Moisés acaudillara el éxodo de los judíos de Egipto, hecho central para el pueblo judío. Al abandonar el país junto con Moisés, la tribu que volvió desde Egipto se unió posteriormente en Canaán con otras tribus emparentadas con ellos, que residían allí desde hacía mucho tiempo. Esto le lleva a Freud a aventurar que **el establecimiento de una nueva religión común a todas las tribus, (la de Jahve), fue la expresión de esa alianza que dio origen al pueblo de Israel**. Este suceso ocurrió en el Kadesh, bajo la influencia de los madianitas.

---

<sup>451</sup> Como ejemplo de esto en los textos que Freud consultó, se dice que Moisés mató a un egipcio que maltrataba a un trabajador judío, tuvo una reacción iracunda cuando bajó del Monte Sinaí con las tablas de la ley y vio a su pueblo adorando el becerro de oro, y otros datos. . .

<sup>452</sup> Señala otro rasgo atribuido a Moisés, y este es, según la tradición bíblica, que no se expresaba bien (era “torpe de lengua”), por lo que contaba con la ayuda de Aarón al cual considera su hermano, a la hora de dirigirse al rey. Freud atribuye otro sentido diferente a esa dificultad de Moisés para expresarse, y ésta podría ser que no podía comunicarse sin intérprete, ya que hablaba una lengua extranjera para los judíos. Esta nueva pista lleva de nuevo a la hipótesis de que Moisés era egipcio.

<sup>453</sup> Sellin, E.: “*Mose und seine Bedeutung für die israelitisch-jüdische Religionsgeschichte*” (“*Moisés y su significación para la historia de la religión judío israelita*”). Este autor basó sus hipótesis en los estudios de los textos del profeta Oseas (siglo VIII).

- **Deformación de los textos escritos:**

- Basándose en algunas referencias que aparecen en los primeros textos judíos escritos, Freud aventura que **el texto que se ha transmitido fue sometido a diversas modificaciones, mutilaciones y falseamiento, hasta llegar a invertir su sentido, y sobre el pesó un velo de silencio.** Esto puede observarse en los pasajes de la Biblia, en los que abundan **omisiones, repeticiones innecesarias, contradicciones manifiestas, como signos que dan a entender cosas que nunca se han querido revelar.**
- Freud asimila **la deformación de un texto con lo que ocurre en un crimen, cuya dificultad no está en cometerlo sino en borrar sus huellas.** Freud emplea el término *“Entstellung”* para designar **el concepto de deformación,** <sup>(454)</sup> que tiene dos sentidos: **un cambio de apariencia y un cambio de lugar.** En este caso en el que se deforma el texto, **se puede ver lo que está reprimido y negado a partir de algo que se encontró oculto, alterado o fuera de contexto, pero eso no es fácil de reconocer.** <sup>(455)</sup>
- Freud apunta por una parte que, parece que hubo necesidad de hacer algo para honrar al nuevo Dios, y al mismo tiempo hubo que combinar la instauración de este nuevo Dios con la tradición judaica, entre otras cosas fundamentales, para conservar la costumbre de **la circuncisión.**
- Para este fin era necesario **“maquillar” convenientemente los textos bíblicos,** en los cuales **no se eliminó el nombre de Moisés ni la costumbre de la circuncisión, pero había que negar todo rastro de influencia egipcia.** Para ello se situó a Moisés en Madián y a Kadesh, para hacerle coincidir con el sacerdote que fundó la religión de Jahvé. Se conservó la circuncisión, como signo de la dependencia de Egipto, pero se intentó desvincular dicha costumbre de su procedencia, pese a las pruebas que había de ello.
- Otro elemento de Freud toma para mostrar las contradicciones de los textos bíblicos, es el que se trataba de **demostrar que Jahvé es un dios netamente judío.** Entre otras cosas se recurre a **los patriarcas míticos del pueblo judío,** esto es a Abraham, Isaac y Jacob. Como ya sabemos, en los textos bíblicos **Jahvé se muestra a esos patriarcas como Dios, también confiesa que no siempre le han venerado bajo su propio nombre.** <sup>(456)</sup> <sup>(457)</sup>

---

<sup>454</sup> En una nota del traductor de la página 3264 se hace esta aclaración: *“La voz alemana “Entstellung” (deformación) denota este segundo sentido traslativo, pues está compuesta por el prefijo “Ent”- (des) y de la raíz “Stellung” (posición, emplazamiento), o sea que significa al mismo tiempo des-formación y des-plazamiento, aunque en el lenguaje corriente (y en la terminología psicoanalítica) sólo trasunte el primero de estos sentidos”.*

<sup>455</sup> Freud, S. *“Der Mann Moses und die Monotheistische Religion: Drei Abhandlungen”*. Sigmund Freud, 1934-1938. S. Fischer Verlag. Freud- Studienausgabe. Band IX *“Fragen der Gesellschaft Ursprünge der Religion”*. Frankfurt am Maine, 1974. Página 493

<sup>456</sup> Jahvé no siempre se presenta con ese nombre, o bien dice *“Yo soy el dios de Abraham, de Isaac y de Jacob”*, o bien *“Yo soy el que soy”*

<sup>457</sup> En nota nº 1475 de la página 3265 del texto en castellano y en la nº 1 de la página 494 del texto en alemán, se puntualiza lo siguiente: *“Las restricciones en el uso del nuevo nombre no se tornan por ello más comprensibles, aunque sí más sospechosas”.*

También los textos reafirman el origen judío de la circuncisión, negándole el origen egipcio, y así reforzar la idea de que los judíos eran el pueblo elegido de Dios. <sup>(458)</sup>

- Esta cadena de falsificaciones, según Freud, tiene un propósito **“psicológico”**, por el cual la religión de Jahvé **habría seguido una evolución “retroactiva”, hasta hacerla coincidir con la religión primitiva de Moisés.** Esta es para él la verdadera historia del origen de la religión judía. En cuanto a las razones por las que se realiza esta falsificación, la mayoría de ellas llevan al **asesinato de Moisés**, que ya se ha mencionado anteriormente, y de lo que hablará Freud más adelante. Quizá fuera la consecuencia de **la rebelión ante esta religión y la eliminación del tirano que se la imponía.** <sup>(459)</sup> Esta muerte trató de olvidarse, y al mismo tiempo se lamentó, lo que necesitó una alteración en la cronología de los dos hechos principales de esta historia: **el Éxodo y la conversión religiosa del Kadesh.** <sup>(460)</sup>
- Existen dudas sobre que la religión de Jahvé fuera monoteísta. Lo anterior está lejos de la dimensión espiritualizada de la religión de Moisés, que dotó a éste dios de los atributos del dios Atón: bondad, omnipotencia, justicia y además era el único Dios. Esto confirma la idea fundamental para Freud, de que sin la intervención de Moisés la religión del Jahvé de los judíos, hubiera sido poco más que irrelevante.

Freud resume lo anteriormente expuesto, diciendo que existen varias dualidades en relación a Moisés, el pueblo judío y la nueva religión:

- **Hay dos pueblos que se funden para formar una nación.**
- **Dicha nación se desmiembra en dos reinos.**
- **Aparecen dos nombres en la Biblia que designan a Dios.**
- **Se fundan dos religiones, una desplazada por la otra.**
- **Existen dos fundadores de religiones que se atribuyen a la misma persona: Moisés.**

---

<sup>458</sup> Comenta Freud que **el que sea un dios el que escoja a un pueblo, constituye un caso insólito en la historia de las religiones**, hecho que puede tener que ver con **las relaciones entre Moisés y el pueblo judío**. Señala que Moisés se unió a los judíos e hizo de ellos su pueblo elegido.

<sup>459</sup> Esta hipótesis llega a entremezclarse incluso en los textos bíblicos “oficiales”: por ejemplo la peregrinación por el desierto en la que se describen algunos episodios de revueltas por parte del pueblo judío, así como la apostasía que encolerizó a Moisés cuando volvió con las tablas de la Ley.

<sup>460</sup> Hay una referencia a una estela encontrada en Meeruptah en la que se celebra el triunfo sobre Israel y la destrucción de sus simientes. Se ha establecido la fecha aproximada del Éxodo, situado en el año 1350 a.d.C. a finales de la dinastía XVIII, y esta estela es la única referencia a ese hecho. Aunque la interpretación de este jeroglífico ofrece muchas dudas, si prueba el hecho de que **había tribus israelitas radicadas en Canaán**. Hace referencia a los estudios de E. Meyer, quien deduce de esta estela de Merneptah, éste no pudo ser el faraón en cuya época se produjo el Éxodo, que corresponde a una época anterior, precisamente en el interregno entre la muerte de Ikhnatón y la dictadura militar del general Haremhab. Pero en esa estela no dice nada a propósito de la relación entre ambos acontecimientos. Incluso puede ser que Jahvé no fuera sino un dios menor, violento y sanguinario, capaz de incitar a la guerra al pueblo judío contra sus a conquistar a sangre y fuego a sus vecinos.

Señala que todas estas dualidades son **consecuencia de la primera: una parte del pueblo sufrió una experiencia que podría considerarse traumática, y otra parte de ese pueblo la eludió.**

Con estas afirmaciones vincula este trabajo con el que ya realizó en *“Tótem y Tabú”*, veinticinco años atrás. Y considera que no puede negarse el influjo de determinados grandes hombre en la historia de la Humanidad.

#### **4.2.4.2.- El origen del Monoteísmo y la génesis de las neurosis.-**

Más allá de los hechos históricos que Freud relató en la primera parte del texto, lo que más le interesa es el destino de Moisés y sus doctrinas, que aparentemente finalizaron con la rebelión de las tribus y la conversión religiosa de Kadesh. Señala que **la fusión de las tribus y la posterior conversión**, supusieron una *“transacción”*, entre ambas tendencias: **A una le interesaba negar que la religión de Jahvé fuera reciente y además ajena al pueblo judío. La otra tradición no quería abandonar el recuerdo de la figura de su caudillo Moisés**, para lo cual era necesario situar los hechos y el personaje en una nueva versión de la prehistoria judía, en la que se conserva la circuncisión y la prohibición del uso del nombre de Dios

Freud ya había llegado a la conclusión de que Moisés implantó **la idea de un Dios único, proveniente de la cultura egipcia y ajena a la tradición del pueblo judío**. Ya hemos visto que los textos incurren en inexactitudes históricas, provocadas por querer establecer **un nexo de unión entre su propia época y la “prehistoria mosaica”**. Sobre esto quiere destacar que se abre una brecha entre la legislación de Moisés y la religión judía posterior, que **al principio fue ocupada por el culto a Jahve y que sólo más tarde fue completada por la religión egipcia**.

En el apartado *“Periodo de latencia y tradición”*, Freud señala que las doctrinas mosaicas tales como la idea del Dios único, el rechazo al ceremonial mágico y la acentuación de los principios éticos en nombre de ese Dios, no encontraron en un principio una acogida favorable, pero llegaron a imponerse después de un periodo intermedio bastante largo. Se pregunta cómo pudo explicarse esta acción retardada y si tiene algún precedente o paralelismo en otro lugar. En ese punto, Freud realiza un paralelismo con lo que ocurre a nivel individual: **cuando se nos presenta una nueva idea, choca con nuestras creencias e ideas anteriores, buscamos pruebas y nos resistimos a aceptarlas, aunque al final la elaboración racional nos**

**obliga a aceptarla. Esto es lo nuevo necesita tiempo para ser asimilado.** Otro ejemplo que - pone Freud, más cercano al terreno del psicoanálisis, es lo que sucede con las neurosis traumáticas. Entre el hecho traumático y la aparición de síntomas, hay un periodo que llama **“de incubación”**. Comparándolo con la fundación de la religión mosaica, encuentra entre ambos, una especie de **estado de “latencia”**, en la que señala que podemos estar ante **una determinada situación psicológica.** <sup>(461)</sup>

Relacionando la cuestión de **la latencia**, Freud señala que los descendientes de Moisés querían **reivindicar su figura y su legado, pero al mismo tiempo negar el destino sufrido por su fundador.** Al mismo tiempo, la otra tradición quería ensalzar a su propio dios negándose a admitir un origen foráneo de éste. Por lo tanto **ambas partes estaban interesadas en refutar que habían tenido una religión anterior y en ignorar su contenido.** De este modo se estableció **la transacción de la que se habló anteriormente que fue escrita al poco tiempo**, lo que supuso un antagonismo entre **la versión escrita y la transmisión oral.** Freud señala **que todo aquello que fue omitido se conservó en la tradición oral, menos sometida a la influencia de las tendencias deformadoras.** Apunta sobre ello que, tal vez **alguna parte de lo que fue escrito oficialmente, escapó a la censura resultando más veraz que lo que quedó fijado por los textos.**

Es así como se puede explicar **el fenómeno de la latencia en la historia de la religión judía**, aceptándose que lo que **fue negado en el texto escrito, fue conservado por la tradición oral.** Según los estudios de Sellin, sobre el tema del **fin de Moisés**, **existía una tradición que contradecía totalmente la versión oficial.** Esta versión, más cercana a la verdad, **afecta a otros elementos relacionados con la ley mosaica**, que sería **inadmisibile para la mayoría de los contemporáneos de Moisés.** Pero lo que a Freud le resulta muy llamativo, es que estas tradiciones en lugar de debilitarse con el paso del tiempo, se volvieron cada vez más poderosas e invadieron la crónica oficial, **con la fuerza necesaria para influir sobre los pensamientos y creencias del pueblo.** Considera a este hecho **“el núcleo del problema”**. Pese a que por un

---

<sup>461</sup> Freud, S. “*Der Mann Moses und die Monotheistische Religion: Drei Abhandlungen*”. Sigmund Freud, 1934-1938. S. Fischer Verlag. Freud- Studienausgabe. Band IX “*Fragen der Gesellschaft Ursprünge der Religion*”. Frankfurt am Maine, 1974. Página 516-517



tiempo el pueblo judío adoró a otro dios (<sup>462</sup>) la religión mosaica **no desapareció del todo, quedando huellas y recuerdos de ella, y manteniéndose en la penumbra en el espíritu del pueblo.** Poco a poco esta traición fue haciéndose más fuerte, hasta que pudo **transformar al dios Jahvé en el Dios mosaico, y la religión de Moisés volvió a cobrar vida.** Para Freud es difícil de imaginar cómo una tradición pudo tener tal poder sobre un pueblo, (<sup>463</sup>) señala que las épocas remotas atrapan la fantasía humana, dado que el ser humano vuelve la mirada al pasado insatisfecho por su presente. **Ese pasado se recuerda como la edad dorada, tal como nos ocurre cuando echamos la vista atrás e idealizamos la infancia.**

En el apartado “*La analogía*” apunta que la religión es el elemento de cohesión de la historia del pueblo judío, que constituye una prueba de la existencia del **fenómeno de la latencia**, a lo que se ha hecho referencia recientemente. Junto con este fenómeno nos presenta otra característica: **la compulsividad que domina el psiquismo por encima del pensamiento lógico**, rasgo que caracteriza también la génesis de la epopeya. Freud afirma que estos rasgos pueden asimilarse a **la génesis de las neurosis humanas, que pertenecen a la psicología del individuo**, mientras que **las manifestaciones religiosas pertenecen a la psicología de las masas.** En relación sobre la mencionada génesis de las neurosis hace alusión al **trauma**, en relación con **aquellas impresiones que experimentaron tempranamente y fueron posteriormente olvidadas.** Los traumas tienen un importante significado en la etiología de las neurosis, aunque no está claro pues no puede demostrarse que en todos los casos haya un trauma como tal en la prehistoria de los individuos neuróticos. (<sup>464</sup>)

Freud apostilla que **la neurosis no es algo que se adquiera de repente, sino que se desarrolla a lo largo del tiempo**, y destaca por una parte que **tienen su origen en la infancia, desencadenadas por impresiones muy precoces.** (<sup>465</sup> Por otra parte señala que **hay neurosis**

---

<sup>462</sup> El pueblo judío abandonó la religión de Aton que le dio Moisés, dedicándose a adorar a otro dios, que se diferenciaba poco de los Baalim que veneraban los pueblos vecinos, circunstancia que no pudo ser borrada pese a los esfuerzos para distorsionarla. Freud, S. “*Moisés y la religión monoteísta: Tres ensayos*”. (1934-1938) Edición Castellana: Biblioteca Nueva (Obras Completas Tomo IX. Traducción Luis López-Ballesteros. Madrid, 1997 Pág. 3283.

<sup>463</sup> Freud, S. “*Moisés y la religión monoteísta: Tres ensayos*”. (1934-1938) Edición Castellana: Biblioteca Nueva (Obras Completas Tomo IX. Traducción Luis López-Ballesteros. Madrid, 1997 Pág. 3283.

<sup>464</sup> Apunta que sólo podemos hablar de una reacción fuera de lo normal ante algunas experiencias que otros individuos resuelven sin problemas. En Freud, S. “*Der Mann Moses und die Monotheistische Religion: Drei Abhandlungen*”. Sigmund Freud, 1934-1938. S. Fischer Verlag. Freud- Studienausgabe. Band IX “*Fragen der Gesellschaft Ursprünge der Religion*”. Frankfurt am Maine, 1974. Página 521

<sup>465</sup> En notas a pie de página 3284 del texto en castellano y 521 del texto en alemán, aclara que **el psicoanálisis incluye el estudio de los periodos tempranos de la existencia**, a diferencia de otro tipo de investigaciones.

que se consideran traumáticas, porque sus efectos **tienen origen en vivencias de una época precoz**. Tienen un carácter **inconfundible**, y podríamos considerar que si no hubieran ocurrido esos hechos, tampoco **se hubiera originado la neurosis**. Freud afirma que esos traumas que originan las neurosis, **son consecuencia de determinadas vivencias e impresiones**, y considera necesario establecer **los caracteres comunes de esas vivencias, y averiguar lo que tienen en común los síntomas neuróticos**, y apunta varias características:

- a) **Todos estos traumas pertenecen a la primera infancia (hasta los 5 años, aproximadamente), y son más significativas aquellas impresiones recibidas en el periodo de 2 a 4 años, en la que se inicia el desarrollo del lenguaje.**
- b) **Las vivencias de este periodo se olvidan totalmente, y los recuerdos no son accesibles**, puesto que **se encuentran bajo el influjo de la amnesia infantil**. En estas vivencias se infiltran **los recuerdos encubridores**.<sup>(466)</sup>
- c) **Estas impresiones son de índole sexual agresiva**, y también pueden referirse a **daños sufridos tempranamente por el yo**, que Freud denomina **“enfermedades narcisistas”**. Sobre este punto remarca que **a esa edad los niños no diferencian aún nítidamente la naturaleza sexual o agresiva de los impulsos**, y por ello entienden **el acto sexual como sádico**.

Añade que los traumas son experiencias que **se dan en el propio cuerpo, o bien son percepciones sensoriales (visuales y auditivas generalmente)**, que **se convierten en impresiones**. Sólo el trabajo analítico puede proporcionar algún conocimiento de esas vivencias olvidadas y también aquellas que pueden volver a ser recordadas.<sup>(467)</sup>

En la a **Ad II** Freud señala que los efectos del trauma pueden ser de dos tipos: **positivos y negativos**. Los primeros tienen que ver con **los esfuerzos para recordar la experiencia olvidada, hacerla real y poder vivenciarla de nuevo**. Denomina a este proceso como una **fijación al trauma y como compulsión de repetición**, y señala que pueden ser **incorporados al yo normal e imprimirle unas características que se mantienen como tendencias permanentes**,

---

<sup>466</sup> Freud se refiere a su texto *“Lecciones de introducción al psicoanálisis”*, 1916-17. (en nota nº 1 a pie de página 523 del texto en alemán) *“Quizá en esas circunstancias residen, las verdaderas condiciones para la posibilidad de la Neurosis, la que en este sentido puede considerarse un privilegio humano y parece desde ese punto de vista, como un residuo (survival) de la prehistoria, como lo son ciertos elementos integrantes de nuestro cuerpo”* (Ibíd. Pág. 523-524).

<sup>467</sup> Freud nos recuerda que la vida sexual de las personas empieza tempranamente, y a finales del 5º año de vida comienza el denominado periodo de latencia, en el que parece detenerse el progreso de la sexualidad y que se prolongará hasta la pubertad. Apostilla en relación con lo anterior, que no es indiferente la coincidencia del periodo de amnesia infantil con ese brote precoz de la sexualidad.

aunque hayan sido olvidadas. <sup>(468)</sup> Las reacciones contrarias pueden denominarse como **“reacciones defensivas”**, cuya finalidad es que **nada se recuerde ni se repita de los traumas olvidados**, y sus expresiones principales son generalmente **evitaciones que pueden llegar hasta la inhibición o la fobia**. Según Freud, esas **reacciones negativas contribuyen a la formación del carácter**, puesto que tanto ellas como sus opuestos positivos <sup>(469)</sup>, son de alguna manera **construcciones de compromiso, que a partir del trauma reúnen ambas tendencias**, de manera que **la participación de uno y otro componente encuentra su expresión en el síntoma**. <sup>(470)</sup>

Freud afirma que este antagonismo de las reacciones contrarias, da lugar a conflictos, que por lo general no se resuelven, ya que todos estos fenómenos (síntomas, restricciones del yo y modificaciones del carácter), **son de índole compulsiva**, es decir, que además de mostrarse con una gran intensidad psíquica, son **independientes de la organización del resto de procesos psíquicos, que están adaptados al mundo real y sujetos a las leyes del pensamiento lógico**. Por ello estos fenómenos patológicos **están poco influenciados por la realidad exterior (o no lo están en absoluto)**, por lo que entre ambos procesos **se establece una fuerte oposición**.

Freud apunta que esta situación constituye **“un Estado dentro de un Estado”**, por **ser inaccesible y reacia a toda la colaboración**, pero también **capaz de vencer al resto**, esto es, lo que consideramos **normal, sometiéndolo a su servicio**. Sostiene que cuando eso sucede **la realidad psíquica interior domina sobre la realidad exterior**. De este modo **queda abierto el camino a la psicosis**. Pero también señala, que **no hace falta llegar a tantos extremos** para afirmar que la inhibición y que sufren las personas que denominamos neuróticas, **es uno de los factores significativos en la sociedad humana**, y a través de ésta característica podemos reconocer **la expresión directa de su fijación a una fase precoz de su pasado**.

En cuanto a **la latencia** y su papel en relación con la analogía entre **el trauma y la situación histórica de Moisés**, Freud señala que a **un trauma de la infancia** puede seguirle **un brote neurótico, una vez agotados los recursos defensivos por la construcción de síntomas**. Señala

---

<sup>468</sup> Pone como ejemplo a un hombre que ha estado excesivamente fijado a la figura materna, busca en la vida adulta una mujer de la cual depender.

<sup>469</sup> En el texto en alemán no aparece la palabra „positivos“, manteniéndose elíptico. Parece conveniente aclarar de qué opuestos se trata, tal y como aparece en el texto en castellano. En Freud, S. *“Moisés y la religión monoteísta: Tres ensayos”*. (1934-1938) Edición Castellana: Biblioteca Nueva (Obras Completas Tomo IX. Pág. 3286.

<sup>470</sup> Freud, S. *“Der Mann Moses und die Monotheistische Religion: Drei Abhandlungen”*. Sigmund Freud, 1934-1938. S. Fischer Verlag. Freud- Studienausgabe. Band IX *“Fragen der Gesellschaft Ursprünge der Religion”*. Frankfurt am Maine, 1974. Página 524

que dichos síntomas **pueden permanecer durante mucho tiempo y ocasionar importantes trastornos**, pero también pueden **quedar latentes y pasar desapercibidos**. Aquí actúan de forma muy clara los mecanismos de defensa, que dejan **transformaciones en el yo**, <sup>(471)</sup> **a modo de cicatrices**. Sólo en raras ocasiones **la neurosis infantil deriva sin interrupción hacia la neurosis del adulto**. Lo más frecuente, según Freud, es que **haya un periodo de desarrollo aparentemente normal, favorecido por el periodo de latencia**, apareciendo posteriormente el cambio hacia la neurosis adulta por la irrupción de la pubertad, o algún tiempo después. Dice Freud, que podemos considerar **típico el fenómeno de la latencia en la neurosis**, que considera un **fenómeno intermedio entre las primeras reacciones al trauma y el desencadenamiento posterior de la enfermedad**. Asimismo Freud afirma que en las manifestaciones neuróticas, podemos reconocer **el retorno de lo reprimido**, considerado como **una parte integrante de los rasgos esenciales de toda neurosis**, además de **las repercusiones directas del trauma y del proceso la latencia**.

Freud aplica al estudio sobre Moisés, las observaciones e investigaciones en relación **la forma en la que opera el trauma en el desarrollo psíquico individual**. Propone esta fórmula para entender **el desarrollo de una neurosis**:

**Trauma precoz** → **Defensa** → **Latencia** → **Desencadenamiento de la neurosis** → **Retorno parcial de lo reprimido**.

Quiere mostrar que en el desarrollo colectivo del ser humano **pudo suceder algo parecido a lo ocurrido en el desarrollo individual**, es decir que también en éste aparecieron **conflictos de contenido sexual agresivo que han dejado huellas permanentes**, pero que al mismo tiempo **fueron olvidados y rechazados, y volver a hacerse presentes después de una larga latencia**. Según Freud teniendo en cuenta su estructura, tales contenidos producen **fenómenos parecidos a los síntomas**, y está dispuesto a demostrar que **los fenómenos religiosos son equivalentes a los síntomas neuróticos**. En ese sentido recurre de nuevo a la temática de la horda primitiva, el dominio absoluto del padre de poderoso de esa horda, y lo ocurrido después de su muerte, que fue la base de una nueva organización social, que

---

<sup>471</sup> En la nota nº 2 de la página 525 del texto en alemán se hace la siguiente referencia: “(La relación entre la transformación del yo, contrainvestimientos y formaciones reactivas, se aclaran por primera vez en “Inhibición, Síntoma y Angustia”, 1926; Studienausgabe, Bd.6, S.295-7 y S. 301. La transformación terapéutica del yo, que no ha sido examinada aquí, es contemplado en las obras posteriores de Freud como una anulación de aquellas transformaciones del yo, que han surgido debido las resistencias pasadas. Ver “Análisis terminable e interminable”, párrafo V, Studienausgabe, Apéndice, página 378-9, y “Compendio del psicoanálisis”, 1940, capítulo VI, Ibíd. Página 418)

desembocó en un pacto para que esa situación no se repitiera.<sup>(472)</sup> Recordando lo expuesto en *“Tótem y Tabú”*, Freud sostiene del mismo modo que los hermanos de la horda primitiva no sólo odiaban al padre, sino que también le tenían como modelo y querían ocupar su lugar, **en los niños pequeños sucede algo parecido.** <sup>(473)</sup>

Así pues la organización social que surgió a partir del parricidio pudo, dio lugar a un contrato **basado en la renuncia de los instintos**, y en la implantación de leyes e instituciones que fueron **los orígenes de la moral y del derecho**. Con la renuncia al **ideal de conquistar la posición paterna y poseer a la madre y a las hermanas**, se estableció el **precepto de la exogamia**. Todo esto puede rastrearse en diferentes leyendas, y las historias individuales a través **el material clínico que proviene del análisis de épocas infantiles**, como hemos podido ver también en *“Tótem y Tabú”*. Añade que en la prehistoria de la humanidad, podemos distinguir **dos tipos de elementos en las doctrinas y ritos religiosos**: por un lado, **fijaciones a la prehistoria familiar**, y por otro lado **reproducciones de hechos pasados que evocan lo que se ha olvidado después de un largo intervalo de tiempo**.

Freud recoge el último elemento que es el menos comprendido, y sostiene que **cualquier elemento que retorna del olvido puede llegar a imponerse, ejerciendo sobre la colectividad una poderosa influencia.** <sup>(474)</sup> Afirma que ese elemento sólo podrá entenderse si lo comparamos con **el deliro del psicótico**, puesto que hace tiempo ha comprobado que **la idea delirante contiene un trozo de verdad olvidada**, que ha sido sometida a **deformaciones y confusiones en el curso de su evocación**. También afirma que **la convicción compulsiva propia del delirio, emana de este núcleo de verdad y percibe el entorno a través de esa visión distorsionada**.

Según sus afirmaciones, **la implantación de religión monoteísta refleja claramente la evolución desde el animal totémico al dios humano**. El ejemplo de la religión monoteísta egipcia trasplantada a un nuevo pueblo tras un largo periodo de latencia, llega a ser considerada como **un preciado bien que confiere a ese pueblo (pueblo judío), las fuerzas**

---

<sup>472</sup> Estas tesis aparecen también en *“Tótem y Tabú”* (1912-13).

<sup>473</sup> Freud, S. *“Moisés y la religión monoteísta: Tres ensayos”*. (1934-1938) Edición Castellana: Biblioteca Nueva (Obras Completas Tomo IX. Pág. Pág. 3289-90).

<sup>474</sup> Freud dice “; **a la manera del “credo quia absurdum”**”. En ese punto hay dos acotaciones a finales de la página 3292 del texto en castellano, y otra, la n° 1 en la página 533 del texto en alemán. En la primera hay un asterisco que remite a una nota del traductor: *“Creo porque es absurdo”*. *Profesión de fe atribuida a San Agustín, aunque se la reputa apócrifa*. En la nota del texto en alemán, se hace referencia a que Freud trató este tema en su texto de 1927 *“El porvenir de una ilusión”*

necesarias para prevalecer a lo largo del tiempo frente a la adversidad, fuerza que les da sentirse “el pueblo elegido. Su análisis también lleva la cuestión de la **restauración del protopadre en todos sus derechos históricos**. Apunta que lo que pudo poner en marcha este proceso pudo ser **un sentimiento creciente de culpa en el pueblo judío**, que podía provenir del **retorno de los contenidos reprimidos**. <sup>(475)</sup>

También la formación del cristianismo participa de este mismo mecanismo, ya que captó ese sentimiento de culpabilidad de los judíos, para introducir la idea del **“pecado original”**. La explicación que da Freud sobre esto está clara, puesto que ese pecado no sería otro que un crimen: **el asesinato del protopadre**, que posteriormente fue divinizado. Pero la doctrina cristiana, en lugar de recordar el parricidio, **organizó una fantasía sobre su expiación, que pudo tomarse como base para el Evangelio que no es otra cosa que un mensaje de salvación**. La religión cristiana es un ejemplo de cómo el sacrificio de Jesús (el Hijo de Dios), se dejó matar para expiar **“el pecado original”**, sacrificio que podría ser **“una expiación del asesinato del padre”**. Freud ve en esa historia fundamental para el cristianismo, que **tal “redentor” no podía ser otro que el principal culpable, el caudillo de la horda fraterna que había derrocado al padre**. En el cristianismo, Freud ve reflejada la ambivalencia que impera en la relación con el padre, pues, aunque estaba destinada a fomentar la reconciliación con el **padre- dios**, terminó con **su destronamiento y su eliminación**. Según este punto de vista, afirma que **el cristianismo se convirtió en una religión del Hijo, pasando a segundo plano el antiguo Dios, convertido en Dios-Padre pasó a segundo plano detrás de Cristo. Así pues Cristo vino a ocupar el lugar del padre, tal como cada en los tiempos primitivos los hijos anhelaban**. <sup>(476)</sup>

Freud afirma que esta idea arraigó fuertemente en el pueblo judío, porque tuvo que enfrentarse con el parricidio de Moisés, figura paterna. Sostiene que este es un caso de **actuación que sustituye al recuerdo, tal como sucede cuando se realiza un trabajo analítico**

---

<sup>475</sup> Sobre esta cuestión destaca que con ese deseo de realizar por sí solo el crimen, cada uno de los miembros de la horda fraterna aspira a conquistar una posición privilegiada. Además esto sería un sucedáneo de la identificación paterna que será abandonada en aras de la comunidad.

<sup>476</sup> Freud señala que el cristianismo, propiciado por Pablo de Tarso, extendió la nueva religión fuera de las fronteras de Israel. Además ya no se consideró imprescindible la circuncisión para que la religión pudiera extenderse. Incluso puede decirse que el cristianismo ya no era tan estrictamente monoteísta, sino que incorpora otros cultos y ritos, como los de la gran Diosa Madre, que se encarna en la Virgen María, entronizando también a otros cultos, aunque en un rango inferior. De este modo, señala, se obtiene un nuevo triunfo sobre la religión del dios de Ikhnaton por parte de los sacerdotes de Amón. Pero también añade que **“el cristianismo marca un progreso en la historia de las religiones, es decir, con respecto al retorno de lo reprimido, mientras que desde entonces la religión judía queda reducida en cierta manera a la categoría de fósil”** (Freud, S. “Moisés y la religión monoteísta: Tres ensayos”. (1934-1938) Edición Castellana: Biblioteca Nueva. Obras Completas Tomo IX. Pág. 3294).

con los neuróticos. <sup>(477)</sup> Como la doctrina de Moisés les incitaba a recordar el crimen, los judíos reaccionaron **negando el acto cometido, y reconociendo al Gran Padre**. Por tanto la muerte de Moisés a manos de su pueblo **sería un eslabón entre los sucesos prehistóricos olvidados y su ulterior reaparición bajo la forma de las religiones monoteístas**. <sup>(478)</sup> Le resulta tentadora la idea de que la **presunción del asesinato de Moisés, haya podido inspirar la fantasía desiderativa del Mesías, que vendría al mundo a redimir a su pueblo**. Freud aventura que, si Moisés fue ese primer Mesías, **Cristo hubo de ser suplente y sucesor**, y en tal caso Pablo de Tarso también pudo decir a los pueblos con cierta justificación histórica, que el Mesías había resucitado. Esto es para Freud **una muestra que apoya la verdad histórica, pues en realidad se trataría de Moisés resucitado y con este el protopadre de la horda primitiva**. De este modo, como se ha mencionado antes, **el protopadre vuelve a ocupar su lugar bajo la transfiguración del hijo**.

#### 4.2.4.3.- La tradición y el retorno de lo reprimido.

Freud sostiene que hay una **concordancia casi total entre el individuo y la masa**, puesto que en ésta también se **conserva la impresión del pasado bajo la forma de huellas mnémicas**. En lo tocante al individuo, Freud concibe los hechos afirmando que estas huellas mnémicas de las vivencias tempranas se conservan de tal manera, que el individuo **siempre ha sabido algo de lo reprimido. Lo olvidado no ha desaparecido, sino que tan sólo ha sido reprimido**, y las huellas mnémicas permanecen nítidas pero están **aisladas por medio de los “contrainvestimientos”**. No tienen contacto con procesos intelectuales **porque son inconscientes, y son inaccesibles para la conciencia**. En algunos casos ciertos aspectos de lo reprimido han podido penetrar ocasionalmente en la conciencia, aunque también permanecen aislados, como si fuera **un cuerpo extraño que no tiene relación con el resto**. <sup>(479)</sup> Freud deja claro que **lo reprimido conserva todo su empuje, así como su tendencia a irrumpir en la consciencia**. Este objetivo se consigue cuando **disminuye la fuerza del contrainvestimento que afecta a otra parte del Yo, cuando se intensifican los componentes de la pulsión adheridos a lo reprimido y cuando aparecen vivencias o impresiones similares a lo reprimido, y lo**

---

<sup>477</sup> Ibíd. En el texto en alemán. Página 536 y principio de la página 537.

<sup>478</sup> En nota a pié de página nº 1494 del texto en castellano se refiere a la “*Rama Dorada*” de Frazer, al capítulo “*El Dios que muere*”.

<sup>479</sup> Freud, S. “*Der Mann Moses und die Monotheistische Religion: Drei Abhandlungen*”. Sigmund Freud, 1934-1938. S. Fischer Verlag. Freud- Studienausgabe. Band IX “*Fragen der Gesellschaft Ursprünge der Religion*”. Frankfurt am Maine, 1974. Página 542.

reavivan. Entonces el material que surge, **se refuerza por medio de la energía latente de lo reprimido, y a su vez lo reprimido acude en ayuda de la acción detrás del material más reciente.** Freud afirma que en ninguno de los tres casos **lo reprimido accede a la conciencia sin alteraciones, sino que sufre deformaciones** que muestran que la acción del **contrainvestimento es incompleta,** y a la vez muestra **la influencia de las experiencias actuales.**

Freud indica que **lo reprimido es claramente inconsciente,** aunque advierte que, si bien **todo lo reprimido es inconsciente, no todo lo que pertenece al Yo es consciente.** <sup>(480)</sup> Esto remite a la segunda tópica <sup>(481)</sup>, según la cual en el Ello quedaría lo reprimido, que se halla sometido a los mecanismos que en el operan. Así pues en el Ello quedarían **los contenidos inconscientes,** mientras que se excluyen del Yo mediante un proceso defensivo, **aquellas impresiones y experiencias psíquicas que un día fueron conscientes, perdiendo su carácter preconscious.** Freud señala que dichas experiencias e impresiones **son “rebajados” para seguir siendo elementos integrantes del Ello.** En lo referente a la circulación entre ambas instancias, considera que **los procesos inconscientes del Ello alcanzan el nivel de lo Preconscious, incorporándose así al Yo.** Por otro lado, **los materiales preconscious del Yo recorren el camino inverso, pudiendo ser devueltos al Ello.**

En el caso de los traumas precoces, **las experiencias traumáticas no llegaron al Preconscious,** porque **fueron devueltas muy pronto a la condición de Ello por medio de la represión.** Pero en este proceso podemos encontrar complicaciones, puesto que **en la vida psíquica del individuo no sólo actúan vivencias propias, sino también podrían fragmentos de procedencia filogenética,** como una especie de **herencia arcaica.** Sobre esa cuestión señala que hay predisposiciones innatas relacionadas con **la capacidad que tienen los seres humanos a seguir determinadas pautas evolutivas, y a reaccionar ante estímulos y vivencias de modo parecido.** Freud habla de una **“herencia arcaica”,** que se incluyen en **la constitución del individuo,** y eso podría suponer que todos los seres humanos reaccionarían de la misma manera en edades muy tempranas. Por otra parte señala que **la investigación analítica muestra**

---

<sup>480</sup> En nota nº 1 a pie de la página nº 543 del texto en alemán, se hace referencia a lo siguiente: *“Freud apenas había utilizado esas abreviaturas desde quince años antes en “El Yo y el Ello” (1923), donde se mostró el modelo estructural de la psique. Resulta curioso que en el presente trabajo, contrariamente a su costumbre habitual las emplee en un sentido descriptivo.*

<sup>481</sup> Según lo expuesto por Freud en esta nueva concepción tópica, existen dos regiones en el aparato psíquico: Una denominada “Yo” y otra llamada “Ello”. Esta última es la parte más antigua, mientras que el Yo se ha desarrollado a partir de ella. El Yo En los procesos psíquicos del Ello rigen leyes de actuación muy diferentes, e incluso contrarias al Yo.



que el simbolismo del lenguaje es universal, y dicho simbolismo trasciende a la diferencia entre las lenguas, está presente en todos los pueblos y culturas. Ambas premisas podrían apuntar a que tal herencia consiste en una **predisposición intelectual, similar a la predisposición instintiva y orgánica.**

La investigación analítica proporciona a Freud el hallazgo de que el sujeto reacciona ante los traumas precoces de una manera que no se ajusta tanto a su propia vivencia, como a la que estaría más en consonancia con **el modelo de un suceso filogenético.** Un ejemplo de esto sería la conducta de un niño neurótico frente a sus padres, en lo relacionado con el complejo de Edipo y de Castración. Considera importante esa concepción de que se **conserven de tales huellas mnémicas en nuestra herencia arcaica,** para poder **comparar lo que sucede en la psicología de los pueblos con lo que sucede en el individuo.** Freud se pregunta por las condiciones, según los cuales se **incorpora este recuerdo a la herencia arcaica, y por las circunstancias en las que puede activarse y salir del Ello para acceder a la conciencia aunque sea de forma alterada.** Con respecto a lo primero, Freud apunta que **ese hecho se repitió un número suficiente de veces,** y con respecto a la segunda observa que **para evocar un determinado suceso no es necesario que éste sea conocido por la conciencia,** sino que tal actualización **se produce a partir de la huella mnémica, a partir de una repetición real y actual del suceso.**

Enlazando esto con la historia de Moisés y de Cristo, llega a la conclusión de que **el asesinato del primero y el ajusticiamiento del segundo fueron una especie de “agentes causales”** <sup>(482)</sup> También argumenta que desde el punto de vista psicológico, **una tradición basada sólo en la comunicación no podría dar lugar al carácter obsesivo propio de los fenómenos religiosos.** <sup>(483)</sup>

---

<sup>482</sup> En página 548 del texto en alemán, Freud apostilla: “*Es como si la génesis del Monoteísmo no hubiera podido pasarse sin ese suceso.*” (Pág. 548 del texto en alemán)

<sup>483</sup> Freud, S. “*Der Mann Moses und die Monotheistische Religion: Drei Abhandlungen*”. Sigmund Freud, 1934-1938. S. Fischer Verlag. Freud- Studienausgabe. Band IX “*Fragen der Gesellschaft Ursprünge der Religion*”. Frankfurt am Maine, 1974. Página 548.

#### 4.2.4.4.- El Héroe y el Padre.

En el apartado *“Síntesis y Recapitulación”*, Freud conecta la autoestima del pueblo judío como pueblo elegido, con la religión de Moisés y la identidad casi absoluta entre su figura y dicha religión, con los aspectos relativos al psiquismo humano. Así en el párrafo titulado *“El gran hombre”*, relacionado con el culto a la personalidad de Moisés, se pregunta en qué consiste ser un “gran hombre”. Analizando varios ejemplos de personas relevantes en el arte, señala que **un gran hombre es aquel que influye sobre sus semejantes merced a su personalidad y por las ideas que sostiene**. En muchas ocasiones es sólo la personalidad la que actúa y la idea ocupa un lugar más secundario, por ello sostiene que **la psicología del individuo evidencia dónde está la verdadera necesidad de las masas, de seguir a un gran hombre**, que no es otra cosa que **la añoranza del padre que alimentamos desde la niñez**. En ese sentido observa que los rasgos con que dotamos a los grandes hombres, no son otra cosa que los **rasgos paternos**, como son **la fuerza de voluntad, la capacidad de decisión, la independencia**.

Freud afirma que al gran hombre se le admira y se confía en él, pero también se le teme. **¿Quién podría ser ese gran hombre sino el padre?** En ese sentido comenta que en la propuesta de Moisés un Dios **único, todopoderoso y eterno, dispuesto a establecer un pacto con ellos, que los consideraba dignos de ser elegidos por él**, se filtraba algunas características propias de su personalidad, **como el ser iracundo e inexorable**. Cuando más tarde se produjo el crimen contra él, **se reprodujo el que se perpetró en épocas arcaicas contra el rey divino, que deriva de otro crimen aún más antiguo**.<sup>(484)</sup> Pero además de recordar al padre, también hay que mencionar que **ese padre fue alguna vez un hijo**, y Freud recuerda que la idea religiosa sustentada por Moisés, fue tomada de Ikhnaton, su señor y faraón.

Existen dos elementos comparativos entre la psicología de masas con el psiquismo individual: Uno de ellos **es el paso de la madre al padre en relación con el cambio desde la sensualidad del mundo materno a la racionalidad y dominio de las pulsiones que representa el padre**. El otro elemento es **la creencia en la omnipotencia del pensamiento**, esto es la

---

<sup>484</sup> Nueva y obligada referencia al texto de Frazer *“La rama dorada”*, en nota nº 1497 de la página 3307 del texto en castellano.

tendencia a sobrevalorar el influjo de nuestros actos psíquicos, pensando que pueden ejercer modificaciones en el mundo exterior. Se trata de ese investimento de lo intelectual como ya vimos en “Tótem y Tabú”, texto en el que explica que la magia abre el camino a la intelectualidad a partir de esa omnipotencia del pensamiento.

Con respecto al primer punto, Freud considera que el cambio de las culturas matriarcales a las patriarcales también tiene que ver con ese paso de **la sensualidad a la intelectualidad**. La maternidad es evidente y puede apreciarse a simple vista, pero la paternidad se supone y se sustenta sobre una premisa y una deducción. Pero para entender mejor este proceso, hay que relacionarlo con la historia de la religión, y fue cuando el hombre se sintió impelido a reconocer **la existencia de poderes “espirituales”** <sup>(485)</sup>, **fuerzas que no pueden ser captadas con los sentidos, pero que sin embargo manifiestan un poderoso influjo**.

El apartado “*La renuncia instintiva*”, está relacionado con lo anterior, y explica las razones del pueblo judío para elegir el camino de la espiritualidad. Expone que el **Ello sustenta las demandas pulsionales de naturaleza erótica o agresiva del ser humano, y el Yo que dispone de los aparatos del pensamiento y muscular, las satisface mediante una acción**. Según Freud **el Yo experimenta esta satisfacción de las pulsiones como un placer**, y de forma análoga, **la insatisfacción de las pulsiones se convierte en fuente de displacer**. Pero también puede ocurrir que **el Yo se abstenga de obtener satisfacción pulsional por considerar que la acción que le lleva a tal satisfacción representa un peligro para el**. Freud señala sin embargo que **esta renuncia a la satisfacción no es displacentera**, y supone una **obediencia al principio de realidad**, aunque **se produciría una permanente tensión displacentera, si no se rebaja la fuerza de la pulsión mediante de desplazamientos de la energía psíquica** <sup>(486)</sup>. Además apunta a la influencia del **super-yo, instancia crítica que prohíbe**, lo que supone **interiorizar las potencias represoras del mundo exterior**. Esta instancia que también supone un **veto a la satisfacción pulsional**, además tiene un **nuevo efecto económico**, en el sentido de que **además**

---

<sup>485</sup> En una nota del traductor en la página de 3310 del texto en castellano, se hace el comentario siguiente: “*Espirituales*”, usado como sinónimo de “*intelectuales*”; *geistige*, en alemán.” Efectivamente, el término “*geistige*”, significa “mental, intelectual”, y también “espiritual”. De todos modos, Freud emplea con propiedad la riqueza de léxico y la precisión de la lengua alemana, y cuando emplea el término “*geisitige*”, me inclino a pensar que el significado de esta palabra es “espiritual”, más que los otros términos. Es más, en la página 560 del texto en alemán, explora los términos referentes a lo espiritual, desde la idea de “*soplo*”, “*golpe de viento*”, utilizando los términos “*ánimus*”, “*spíritus*” “*ruach*”, en hebreo.

<sup>486</sup> Pongo entre comillas “psíquica”, puesto que en el texto original Freud emplea la palabra compuesta “*Energieverschiebungen*”, que se traduce exactamente por “desplazamientos de la energía”, quedando implícito el tipo de energía del que se está hablando, esto es de la energía psíquica. Para mayor comprensión, añado este término, que tampoco está en la traducción al castellano.

de displacer trae una ganancia al Yo, en forma de satisfacción sustitutiva. Esto hace que el Yo se sienta orgulloso de esa renuncia pulsional, como si se tratara de una conquista muy valiosa.

Freud recuerda que en el Super Yo se opera una transformación, por la cual los padres y educadores que dirigieron la vida del individuo en los primeros años de la vida, **continúan interiorizados sin apenas modificación. El Yo se mantiene en permanente dependencia con respecto a esta instancia, que ejerce una presión constante.** Del mismo modo que en la infancia el niño procuraba mantener el amor de sus padres, el **Yo también procura conservar el amor de “su amo”, y vive su aprobación con satisfacción,** mientras que **siente remordimientos con sus reproches y reprobaciones.** En este proceso **el Yo ofrece al Superyo la renuncia pulsional como un sacrificio a cambio de su amor.** La conciencia de ser merecedor de tal estima es percibida como orgullo, aspecto narcisista que queda de la inclusión en el yo de la autoridad paterna. Aplicando todo esto al proceso colectivo, Freud aventura que Moisés representa la autoridad, por amor a la cual se realiza esa hazaña de la renuncia a la sensualidad a favor de la espiritualidad, dada la similitud con la figura del padre, que desempeña **un papel de Super-Yo en la psicología de las masas.**

Las limitaciones en la sexualidad y las prohibiciones de la religión mosaica (como la de representar a su dios), **buscan un progreso de la espiritualidad, y la renuncia pulsional.** En este punto Freud recurre a lo que trabajó en *“Tótem y Tabú”* (1912), en relación con los **preceptos y prohibiciones, que no son otra cosa que renunciaciones de este tipo: abstenerse de relacionarse con la madre y las hermanas, prohibición de dañar o matar al tótem,** y otras derivadas de éstos. Por otra parte establece un nuevo paralelismo con la evolución del individuo humano, con la cuestión de la renuncia de los hermanos a la primacía para mantener el orden ético social. **La autoridad de los padres, especialmente la del padre, es la que marca al niño lo que está prohibido y lo que no, abocándolo a las renunciaciones pulsionales necesarias,** así pues lo que el niño **considera bueno o malo, estará relacionado con lo que los padres le hayan inculcado, y formará parte del Super- Yo** posteriormente. La sociedad también ocupará ese lugar, y el niño ya adulto vivirá sus preceptos según lo experimentó en su niñez. Para Freud esto no deja de ser **una renuncia a las pulsiones bajo la presión de la autoridad que sustituye al padre.**

En los pueblos antiguos el precepto de la exogamia, negativo del incesto **era una voluntad del padre y se perpetuaba una vez eliminado éste. La voluntad paterna tenía un**

**carácter sagrado**, y en ese punto, Freud recuerda que Moisés **impuso la circuncisión, sustituto simbólico de la castración que el protopadre impuso a sus hijos a sus hijos, que se doblegaron a su voluntad**. En el terreno de la ética, se puede decir que todos los preceptos que emanan de esta situación primitiva, se sustentan en **la necesidad de limitar los derechos de la comunidad frente a los individuos**.

#### **4.2.4.5.- El retorno de lo reprimido en la psicología individual y colectiva.**

En ese punto del texto Freud analiza particularmente **la semejanza entre algunos procesos psíquicos y los fenómenos que se vienen describiendo**. Recuerda **la importancia de las impresiones y vivencias durante los cinco primeros años de vida y su influencia sobre la vida adulta**, pero se detiene en **la influencia de los aspectos de tipo compulsivo, que se forman en el aparato psíquico a una edad en la que el aparato psíquico tiene poca capacidad receptiva**. Freud compara estas impresiones con ***“una placa fotográfica que puede ser revelada y convertida en imagen al cabo de un intervalo arbitrario”***.<sup>(487)</sup> <sup>(488)</sup> Señala que las huellas de estos sucesos tempranos, **irrumpen posteriormente bajo la forma de impulsos obsesivos que condicionan sus actos, y sus inclinaciones amorosas y hostiles**.

Estos hechos, según Freud, tocan una cuestión importante, en relación con **el carácter inconsciente de los recuerdos y el tiempo remoto en el que éstos suceden**. Esto último puede asimilarse **con el estado que se puede atribuir a la tradición que un pueblo conserva**, lo que puede sostenerse **si admitimos la noción de lo inconsciente en la psicología de las masas**. Según la comparación que viene haciendo entre la vida psíquica de los pueblos y el desarrollo psíquico del individuo, afirma que **las vivencias más decisivas corresponden a las épocas más tempranas**, aunque el peso del proceso recae más en **la fuerza que se opone al resurgimiento de esa experiencia**, más que la época en la que apareció. El Yo rechaza la exigencia pulsional de esta experiencia porque la demanda pulsional es excesiva, y porque puede representar un peligro del que se defiende a partir de la represión. Así **la pulsión es inhibida y se olvidan tanto su motivación como las percepciones y representaciones correspondientes**.

---

<sup>487</sup> Podemos ver una similitud a la teoría del estadio del espejo lacaniano, en el cual el niño tiene una percepción prematura de la unidad psíquica.

<sup>488</sup> Freud, S. *“Moisés y la religión monoteísta: Tres ensayos”*. (1934-1938) Edición Castellana: Biblioteca Nueva (Obras Completas Tomo IX. Pág. Pág. 3317).

Pero también afirma que **la pulsión sigue conservando su energía, o bien vuelve a concentrarla encontrando nuevas motivaciones**. Señala que en ese caso **la pulsión renueva su objetivo, y así el camino hacia la satisfacción normal queda bloqueado**, por lo que él denomina **“cicatriz de la represión”**. De este modo se abre una nueva vía buscando un punto más débil, pudiendo alcanzar lo que se denomina como **satisfacción sustitutiva, que se manifiesta también como síntoma**. Esto lleva a Freud a afirmar que pueden describirse **los fenómenos relativos a la formación de síntomas, como “un retorno de lo reprimido”** <sup>(489)</sup>, pero ese retorno está caracterizado por **la profunda deformación que sufre el material que retorna, en comparación con el material original**. Este argumento le parece válido para la comprensión del significado de **la renuncia instintiva en la religión**.

En los párrafos finales de este texto, Freud destaca el carácter histórico de algunos de los elementos más cruciales que pertenecen a los cimientos del sujeto, tanto en lo relacionado con el desarrollo individual como en el desarrollo colectivo: **Complejo de Edipo y de Castración y su carácter universal, formación del superyo, los efectos de la represión y el retorno de lo reprimido**. Además hace un compendio de todo su pensamiento conectando **los aspectos relacionados con la psicología individual y la psicología colectiva y de los pueblos**, subrayando el tema de **la formación de las protohistorias que marcan los destinos del ser humano como sujeto individual y como sujeto colectivo**.

#### **4.3.- EL EDIPO SEGÚN MELANIE KLEIN.**

##### **4.3.1.-Introducción a la concepción del complejo de Edipo en la obra de M. Klein.**

En la teoría kleiniana el complejo de Edipo tiene lugar antes de lo que plantea la teoría freudiana. Segal en el último capítulo de su texto en el que introduce a la obra de M. Klein <sup>(490)</sup>, señala que **el Complejo de Edipo está inserto en la posición depresiva**, en el momento en el que **el bebé percibe a la madre como objeto total**. En esta percepción, no sólo hay un cambio en su relación con ella, **sino en relación a su percepción del mundo**, concretamente **la relación**

---

<sup>489</sup> En la nota nº 1 de la página 572 del texto en alemán, se hace referencia al texto de Freud *“Inhibición, síntoma y angustia”*, 1926

<sup>490</sup> Segal, H. *“Introducción a la obra de M. Klein”*. Capítulo VII *“Los Estadios tempranos del Complejo de Edipo”* Ed. Piados. Psicología Profunda. Edición en castellano 1965. (Buenos Aires y Barcelona)

**entre su padre y su madre**, a quien percibe como seres individuales y separados, y en especial - la relación entre ambos, y al percibir **el vínculo existente entre su padre y su madre**, el niño se encuentra a las puertas del Complejo de Edipo. Al mismo tiempo el bebé percibe el entorno en general y las relaciones ente los padres en particular, a través de los mecanismos que dominan su funcionamiento psíquico en ese momento. Segal explica que el bebé percibe las relaciones entre los otros en modo muy distinto al adulto o incluso a un niño más mayor. Por medio de **la proyección desfigura sus percepciones de modo que cuando se da cuenta del vínculo libidinal entre sus padres, proyecta en ellos sus propios deseos, tanto libidinales como agresivos**. El coito de los padres es visto según las fluctuaciones que sufren sus propios impulsos, **fantaseando que éstos se intercambian gratificaciones orales, uretrales, anales o genitales**.  
(<sup>491</sup>)

En consecuencia, y según estas fantasías descritas por Segal, la percepción de esta escena teñida de sus propias proyecciones, origina al niño una intensa frustración, acompañada de celos y envidia, **ya que percibe a los padres procurándose las gratificaciones que él desea para sí**. Según Segal las reacciones ante estas sensaciones están acompañadas por más fantasías y sentimientos agresivos, atacando en su fantasía a sus padres utilizando todos los recursos agresivos de que dispone. Por medio de la introyección, incorpora a esos padres que percibe como destruidos, y de ese modo siente que forman parte de su mundo interno. Así el niño en esa situación edípica temprana, **se encuentra con una pareja parental interna y destruida**. Según Segal, el estadio más temprano del complejo de Edipo, según la teoría kleiniana se caracteriza por **la intensidad de la ambivalencia, el predominio de tendencias orales, y una incierta elección del objeto sexual**.

Segal comenta que otra cuestión que diferencia la teoría kleiniana de la freudiana, es **que las tendencias genitales se hayan presentes antes de lo que hasta ahora se pensaba, aunque no predominan hasta más adelante**. Señala que la evolución desde la posición oral a la genital no se produce de forma directa, y existe una constante fluctuación. **Es el propio impulso hacia el desarrollo del niño junto con la frustración de sus deseos tempranos, el que le impulsa hacia otros deseos más evolucionados**. Este nuevo hito del desarrollo, vuelve a sacudir el incipiente “edificio psíquico” del niño pequeño, por lo que Segal afirma que, **la frustración y la ansiedad que aparecen en la nueva posición, provocan nuevas regresiones**

---

<sup>491</sup> Segal, H. “Introducción a la obra de M. Klein”. Capítulo VII “Los Estadios tempranos del Complejo de Edipo” Ed. Piados. Psicología Profunda. Edición en castellano 1965. (Buenos Aires y Barcelona). Página 107

**hacia otros estadios.** Esto es lo que produce que aparezcan **fluctuaciones constantes y conflictos entre diferentes deseos hasta que se establece la primacía genital.** En ese momento el niño tendrá que elaborar todo el impacto de los celos genitales.

#### **4.3.2.- El complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas.**

En la introducción a este texto (<sup>492</sup>), Klein nos muestra sus propósitos: Uno de ellos es acotar algunas **situaciones de ansiedades tempranas típicas**, y mostrar **su conexión con el complejo de Edipo.** El otro propósito que se propone Klein es el **de comparar sus conclusiones sobre el Complejo de Edipo con las opiniones de Freud sobre el tema.** Para ilustrar estos objetivos que se ha marcado Klein, nos trae dos historiales clínicos, uno de un niño llamado **Ricardo** y otro de una niña llamada **Rita.**

##### **4.3.2.1.- Caso Ricardo.**

Este famoso caso clínico de Klein, es una muestra de cómo esta concibe el desarrollo del complejo de Edipo en los niños varones. Ricardo era en aquel momento un niño de 10 años, el menor de los dos hijos del matrimonio que padecía de inhibiciones, y evitaba salir solo y también el contacto con otros niños. Pese eso era despierto y utilizaba bien el lenguaje, por lo que se encontraba cómodo entre adultos. Las relaciones entre Ricardo y su madre, eran complicadas, porque ella por un lado le brindaba todo tipo de cuidados, era paciente con él y apreciaba sus cualidades, pero al mismo tiempo parecía que la decepcionaba. La relación de la madre con el hermano mayor era mucho más satisfactoria, dado que era un alumno muy brillante y su trato era más fácil, pues era evidente que Ricardo era un niño difícil de manejar, con pocos intereses y juegos por los que estuviera interesado. Éste quería mucho a su madre, pero estaba demasiado apegado a ella. El padre le quería y era amable con él, pero dejaba el peso de la educación de Ricardo en la madre. De esto se daba cuenta el niño, que notaba también cómo ese exceso de indulgencia que tenía su padre con él y su escaso ejercicio de la autoridad, eran más bien muestra de que se desentendía de él. El trato con el hermano era afectuoso, mostrando éste gran paciencia con Ricardo, pero ambos niños tenían poco en común.

---

<sup>492</sup> Klein, M “*El complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas*” (1945) (Obras Completas. Tomo I. Ed. RBA Biblioteca de Psicoanálisis. Barcelona, 2006.



Este caso fue tratado por Klein en los últimos años de la 2ª Guerra Mundial, y en este contexto bélico se desarrolló el análisis. Refiere que la guerra aumentó las dificultades de Ricardo, pues fue evacuado con su madre, y se tuvo que trasladar a un pueblo cercano al que entonces vivía Klein, para poderse llevar a cabo el tratamiento. A Ricardo le alteró mucho alejarse de su hogar, amén de la angustia que le producían los bombardeos. Estaba muy pendiente de los acontecimientos de la guerra, y toda esta preocupación se dejaba traslucir en su análisis.

Señala Klein que a pesar de las influencias del entorno, en Ricardo como cualquier otro caso, **debemos tener en cuenta los procesos internos que actúan conjuntamente con los factores constitucionales y ambientales.** Una de las cosas que le llamaban la atención a la analista, **es la relación que tenía Ricardo con la casa en la que tenía la consulta y que identificaba con ella.** <sup>(493)</sup> Utilizaba otros materiales de juego distintos a los que Klein tenía en su consultorio: otros lapiceros que traía de casa, y también su propio conjunto de barcos de juguete, **dos de los cuales representaban a sus padres, mientras que los otros barcos tenían diferentes papeles.**

Klein nos muestra algunas sesiones significativas, en las que **fueron apareciendo las ansiedades de Ricardo.** En el epígrafe *“Ansiedades tempranas como obstáculos al desarrollo edípico”*, Klein expone material de diversas sesiones del proceso analítico de Ricardo. Relata una sesión que tuvo lugar después de diez días de interrupción poco tiempo después de iniciado el análisis. <sup>(494)</sup> A la vuelta Klein le encontró preocupado, deprimido, y poco comunicativo, y mencionó en la sesión mencionó unos hongos venenosos que había en el jardín, y tomó un libro en el que señaló la imagen de un hombrecillo que se peleaba con un *“monstruo terrible”*. Después Ricardo comentó una conversación que tuvo con su madre tras su ausencia, que consistió en la preocupación del niño por la posibilidad de tener niños en el futuro, y si el parto dolía mucho. Cuando la madre le explica el papel del hombre en la reproducción, el niño comenta que a él no le gustaría colocar su órgano genital en el de otra persona, Klein lo interpreta uniendo este temor con lo que le dijo Ricardo en sesiones anteriores sobre el pueblo, al que el niño se refería como *“pocilga”*. Le comunica al niño que el pueblo representaba su **“interior” y “el interior” de su madre**, que se habían vuelto malos a

---

<sup>493</sup> Hablaba con cariño de la casa y también con ella, como si fuera una persona; se despedía de ella cuando se iba.

<sup>494</sup> Klein se fue a Londres durante esos días, mientras el niño estaba de vacaciones. Por aquel momento Londres sufría los bombardeos alemanes, y Ricardo tenía miedo por su analista.

causa de los truenos y de las bombas de Hitler. **Estas representaban el pene “malo” de su padre que entraba en el cuerpo de su madre y lo convertía en un lugar peligroso.** El pene “malo” dentro de su madre estaba también simbolizado por **los hongos venenosos a los que se refería , así como por el monstruo en contra del cual estaba luchando el hombrecito que representaba a Ricardo.** <sup>(495)</sup>

Para Klein la fantasía de Ricardo de que su madre contenía el órgano genital destructivo de su padre, explicaba algunos de los temores de Ricardo al coito, y señala que esta ansiedad se intensificó con la marcha de la terapeuta a Londres. **Los sentimientos de culpa y sus ansiedades aumentaron con los deseos agresivos relacionados con el coito de sus padres.** En su opinión, el temor de Ricardo al “pene malo” de su padre dentro de la madre, estaba estrechamente conectado con **la fobia a los niños.** Sostiene que ambos temores están estrechamente ligados a sus fantasías del **“interior de su madre” como un lugar peligroso,** puesto que sentía que él lo había atacado y también había **dañado a los niños que él había imaginado en el “interior” del cuerpo de su madre,** que a su vez sentía **se habían convertido en sus enemigos.** Klein observó que gran parte de esta ansiedad **fue desplazada temor a los niños de su ambiente.**

Los dibujos que hacía Ricardo eran muy representativos, y reflejan la evolución de su análisis <sup>(496)</sup>. El punto de partida fue el dibujo de una estrella de mar cerca de una planta submarina, que Ricardo identificó como *“un bebé hambriento que deseaba comerse a la planta”*. Días después incorporó al dibujo un pulpo con cara humana, que al parecer representaba a su padre y a su órgano genital, en su faceta más peligrosa. La estrella de mar va sufriendo modificaciones, según el progreso de su proceso analítico. <sup>(497)</sup> El dibujo representaba **un imperio en el que los distintos países estaban representados por diferentes secciones,** lo que según Klein evidencia la influencia que tenían en Ricardo los acontecimientos bélicos. Según ella **representa a su madre, que había sido invadida y atacada por el padre, que aparecía como enemigo,** mientras que Ricardo y su hermano **tenían diversos papeles como aliados de la madre, y otras veces como aliados del padre.**

---

<sup>495</sup> Klein, M *“El complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas”* (1945) (Obras Completas. Tomo I. Ed. RBA Biblioteca de Psicoanálisis. Barcelona, 2006. Página 389

<sup>496</sup> Klein, M *“El complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas”* (1945) (Obras Completas. Tomo I. Ed. RBA Biblioteca de Psicoanálisis. Barcelona, 2006. Páginas 390, 393,399, 403 y 405.

<sup>497</sup> En el primero, el de la página 390, utiliza 4 colores: negro, azul, morado y rojo, que simbolizaban al padre, la madre, el hermano y a él mismo, por este orden. En aquella ocasión, mientras coloreaba la zona de color rojo, la que le representa, comenta *“estos son los rusos.*

Klein incorpora a la interpretación de los dibujos, la del juego de los barcos y la verbalización de Ricardo sobre la invasión de los rusos: El barco “Vampiro”, que representa a Ricardo, está representando el **temor a su propia agresión, en su acercamiento sexual a su madre**. También expresaba las ansiedades del niño en torno al **cuerpo de su madre, atacado por “el Hitler-padre malo”**, con bombas, hongos venenosos y otras armas letales. Klein muestra que **todo el imperio representaba el cuerpo de su madre “perforado por el órgano genital “malo” de Ricardo.”** <sup>(498)</sup> El temor al coito estaba expresado aquí, y estaba asociado a la **fantasía de la destrucción que amenazaba a la madre, causada por el padre “malo”**. Su hermano también aparecía como “atacante”, y ese dibujo muestra a **su madre que contiene “a los hombres malos”**, o más bien **a los órganos genitales “malos” de éstos**. Según esta interpretación **el cuerpo de su madre corre peligro, y a su vez es un lugar peligroso**.

Klein hace referencia a cómo las ansiedades tempranas operan en el conflicto edípico. Afirma que las de Ricardo se acrecentaban sobre todo por **sus tendencias orales sádicas, que causaban una intensa lucha en su interior en contra de los impulsos agresivos que generaban**. Debido a esta intensidad de sus impulsos oral sádico, Ricardo **temía dañar a su madre**. Señala Klein que el temor y la culpa que se generaban tras sus fantasías destructivas, influían en toda su vida emocional, y para mantener el amor de su madre tenía que dominar sus celos y su desconfianza, incluso negando las evidencias más claras de estos sentimientos. Pero a pesar de sus esfuerzos Ricardo no tenía mucho éxito en contener su odio y su agresividad, ya que había en él **mucha rabia contenida por las frustraciones sufridas (pasadas y presentes)**. Esta rabia se manifestaba en la relación transferencial, y de forma más visible **en sus reacciones a las frustraciones relativas a la interrupción del análisis**, y cada vez que Klein se ausentaba la convertía en **un objeto dañado**, debido a que la frustración por su ausencia había generado sentimientos agresivos en Ricardo. Estos sentimientos hacía que se identificara como **“el Hitler-padre bombardeador y peligroso”** del que **temía su venganza** <sup>(499)</sup>.

Un aspecto que Klein destacó en este caso, era la patente **división precoz de la imagen materna en una “madre pecho”**, como una forma de poder **manejar la ambivalencia**. Esta división fue evolucionando hacia otra en la que, **“la madre pecho” era buena y la “madre**

---

<sup>498</sup> En el dibujo de la página 390, hay tres atacantes, tres órganos masculinos que “perforan” el espacio materno (Ricardo, su padre y su hermano)

<sup>499</sup> En el texto aparece el término **“retaliación”**, que según el diccionario de la RAE significa **“Represalia. Respuesta de castigo o venganza”**

**genital” la mala**, de las cuales en aquel momento del análisis **la madre era la primera y Klein la segunda**. Por ello su analista le suscitaba al mismo tiempo **temores y sentimientos agresivos relacionados con esta imagen**. Klein comenta que su paciente le había convertido en **la madre “dañada” por el padre en el coito y unida con el Hitler-padre “malo”**. Este aspecto pudo verse también en el material aportado por los juegos. Además de dibujar a Ricardo le gustaba jugar con unos barcos que trajo de su casa: Uno de ellos, un destructor, lo llamó “Vampiro” y el otro barco, un acorazado, “Rodney” (<sup>500</sup>). En uno de esos juegos “Vampiro”, que le representaba a él mismo, chocaba con “Rodney”, que representaba a la madre. Según interpretación de Klein, **el choque repetido de un barco contra otro simbolizaba el coito**, hacia el que Ricardo sentía temor. Esta era **una de las causas de la represión de sus deseos genitales**, como muestra el nombre que le pone al barco (“Vampiro”), señal inequívoca de **su temor al carácter destructivo del coito, que consideraba como algo de tipo oral- sádico**.

Ricardo no se separaba de su madre, especialmente cuando Klein se ausentaba (<sup>501</sup>), por lo que esta apunta que esto evidenciaba una **huida al “pecho materno”**, como defensa contra **la angustia que le producía la madre genital**. En la transferencia se reavivaba la frustración experimentada antes por Ricardo en relación a la privación del pecho de la madre, y Klein comenta en ese sentido que había fracasado la ilusión por tener **“una madre buena”**. El juego de los barcos representaba un deseo de **restauración de la armonía familiar**, y de **frenar la envidia y el odio**, única forma en la que podía **evitar la lucha contra el padre para conquistar a la madre**. Señala que era una manera de **esquivar el temor a la castración, al mismo tiempo que conservaba al padre y al hermano bueno, y sobre todo salvaba a su madre de ser dañada en la lucha que mantenía con su padre**.

Poco a poco se iban intensificando **los sentimientos de amor y la necesidad de reparar el daño que había hecho**, lo que podía volver a ocurrir si **se dejaba llevar por el odio y por la envidia**. Para mantener a raya este tipo de sentimientos, Ricardo tenía que **reprimir sus deseos edípicos**, lo cual implicaba **una regresión parcial a la primera infancia**, que estaba unida a la **idealización de la relación del bebé con su madre**. Klein explica que lo que llevaba a Ricardo a este movimiento regresivo era que éste **quería librarse de los sentimientos agresivos**, y sobre todo de aquellos relacionados con **impulsos oral-sádicos**. La idealización de ese bebé también alcanzaba **a la madre y a su pecho**, logrando que en su fantasía **hubiera un pecho que nunca**

---

<sup>500</sup> Ibíd. Página 399

<sup>501</sup> Decía que era “*el pollito de mamá*”, porque la seguía a todas partes.

**frustrara y una relación plenamente amorosa con su madre, alejando de este ideal al pecho y a la madre mala.**

En el dibujo de los “imperios” (<sup>502</sup>), aparecen modificaciones que dan cuenta de los cambios en la dinámica psíquica de Ricardo. Empezó aparecer la temática de los deseos genitales (<sup>503</sup>), que afrontaba dividiendo las zonas del dibujo que representaban **“los genitales malos”** (los suyos y los de su hermano), y la zona que representaba a la madre. Según Klein esto expresaba la división de la madre en la madre mala llena de peligros (la madre genital) y la madre querida y segura (la madre pecho). También señala que en esa nueva versión del dibujo se aprecian mejor los mecanismos de defensa, que propician una división más nítida entre ambas madres, y apunta que con este dibujo Ricardo expresa la percepción que tiene del genital masculino, **como algo penetrante y peligroso**. En él veía el **riesgo que representaban para el objeto amado los impulsos oral- sádicos**, y **el peligro de la función genital como tal, debido a su capacidad “penetrante”**. Estos temores hacia la función genital, según el análisis de Klein, **contribuían a que Ricardo se refugiara cada vez más en “la madre “pecho”**. Por ello sólo podía conseguir una cierta estabilidad en el **nivel pregenital**, puesto que **el progreso de su libido se encontraba frenado por su gran ansiedad y culpa, y su yo no podía desarrollar las defensas adecuadas**.

A medida que avanzaba el análisis de Ricardo, se apreciaba una **disminución de la represión de los deseos edípicos**, que le permitían ir elaborando las situaciones de ansiedad. Empezaban a aflorar **los deseos y las ansiedades edípicas**. Pero al mismo tiempo, **el Yo sólo podía mantener estos deseos intensificando ciertas defensas**, que al mismo tiempo podían ser eficaces porque **se había disminuido algo la ansiedad por medio del análisis**. Esto también implicaba **una disminución de las fijaciones**, y poco a poco se fue rebajando esa presión, lo que a su vez hizo disminuir en cierta medida **la represión de los deseos genitales de Ricardo, y su temor consiguiente a la castración**. Esto permitió que surgiera nuevo material en las sesiones, y se apreciaron **modificaciones en sus mecanismos de defensa**. Este material apuntaba por un lado **el deseo de coito con su madre**, y al mismo tiempo al **temor al padre malo y a la castración que podía inflingirle éste por ese deseo hacia la madre**. También se modificó el juego de los barcos y otros juegos en los que incluyó a su analista. Según Klein esto

---

<sup>502</sup> Ver página 393 en Klein, M. “*El complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas*” (1945) (Obras Completas. Tomo I. Ed. RBA Biblioteca de Psicoanálisis. Barcelona, 2006).

<sup>503</sup> En el dibujo de la página 393, Ricardo manifiesta que la sección roja (la que le representa), tenía aspecto como de genital. Esta sección dividía el imperio en dos: una que pertenecía a *todo el mundo*, y otra que era exclusiva de él y de su hermano.

expresaba **los deseos genitales del niño y la confianza en tener potencia, y la disminución de la agresión y de la ansiedad.**

Se apreció la creencia en Ricardo de **la potencia estaba unida a una mayor confianza de que su madre podía ser preservada de peligros.** Llegó a esta conclusión apreciando que Ricardo ya era capaz de poder llegar a tener la fantasía de que **la madre podría quererle cuando sea hombre y que le permitiría ocupar el lugar del padre.** A su vez esto pudo abrir la posibilidad de confiar en que su madre podría llegar a ser su aliada y que le protegería contra todos sus rivales. Con la disminución de su ansiedad, **pudo también dirigir su agresión hacia fuera, y volver a rivalizar en su fantasía con su padre y su hermano para conseguir la posesión de su madre.**

Este dibujo es una especie de “versión gráfica del juego de los barcos” (<sup>504</sup>). Las plantas marinas y estrellas de mar, que simbolizan los órganos genitales y los pechos maternos, y los puntos salientes de la estrella de mar, simbolizaban los impulsos oral- sádicos del bebé. (<sup>505</sup>) Hay dos barcos importantes: el que le representa a él *“Pez solar”* (*“Sunfish”*) y el que representa a la madre (*“Rodney”*). En la escenificación el periscopio del “Pez Solar” estaba penetrando en Rodney, lo que Klein interpreta como una **representación del coito con su madre.** El significado que atribuye a estos dibujos, tenía relación con el cambio de papeles en la relación padre- hijo, apareciendo **el amor hacia su padre y su deseo de reparación.** Klein afirma que éste material muestra **se habían hecho más manifiestas la situación edípica positiva y la posición genital,** lo que Ricardo había conseguido por varias vías: Por un lado convertía a su padre en un bebé satisfecho, que por tanto sería “bueno”, mientras que el mismo se apropiaba del pene del padre. Por otra parte, señalaba el **afianzamiento de su posición genital,** puesto que Ricardo decía que **no estaba entre los bebés del dibujo.** Esto significaba que **podía crecer y ser potente sexualmente,** puesto que en su fantasía **podía tener niños con su madre y no necesitaba presentarse como si fuera un bebé.** (<sup>506</sup>)

---

<sup>504</sup> Este dibujo es un compendio de los que más frecuentemente realizaba Ricardo durante el análisis, y consistían en diversas combinaciones de plantas, estrellas de mar, barcos y peces. Klein comenta esos dibujos, señalando primeramente las variaciones que se apreciaban en los dibujos de los “imperios”, aunque algunos representaban situaciones parecidas. En Klein, M *“El complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas”* (1945) (Obras Completas. Tomo I. Ed. RBA Biblioteca de Psicoanálisis. Barcelona, 2006. Página 397

<sup>505</sup> *Ibíd.* Página 396

<sup>506</sup> Klein, M *“El complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas”* (1945) (Obras Completas. Tomo I. Ed. RBA Biblioteca de Psicoanálisis. Barcelona, 2006. Página 398

En esa dinámica en la que iban aflorando fantasías y sentimientos edípicos reprimidos - anteriormente, iban surgiendo al mismo tiempo nuevas ansiedades, que respondían al **intento de resolver sus conflictos edípicos colocándose en el lugar del padre sin tener que pelearse con él, tentativa que tuvo un éxito parcial**. Esta afirmación de Klein se debe a su observación de que, junto con esta solución “pacífica” podrían encontrarse temores que expresaba Ricardo en el dibujo, relacionados con que su padre podía conocer **sus deseos genitales hacia la madre**, lo que supondría **una nueva amenaza castración si tales deseos eran descubiertos**.<sup>(507)</sup> Refiere Klein, que en esta etapa del análisis, iba aflorando en Ricardo sentimientos amorosos reprimidos hacia su padre, pero, al mismo tiempo, Ricardo percibía que **no podía eliminar a su padre en sus aspectos peligrosos**. Tanto es así que sus heces, equiparadas con **el padre negro le parecían una fuente de peligro y tampoco podían ser eliminadas**.<sup>(508)</sup>

En la medida que el análisis de Ricardo avanza, también se reforzaba su posición genital, progresos que están relacionados con **las “transacciones” entre las exigencias del Superyó y del Ello que el Yo trata de realizar**: Al mismo tiempo que **satisfacía los impulsos de coito con su madre, eludía el de matar a su padre, consiguiendo con ello disminuir los reproches del superyó**, aunque no podía satisfacer totalmente a éste, puesto que para no dañar al padre éste era separado de su lugar junto a la madre. Señala Klein, que estas **“transacciones”, forman parte esencial de las diversas etapas que forman el desarrollo normal del niño**. La razón de esto es que **hay una modificación de las defensas, cuando aparecen fluctuaciones importantes entre las posiciones libidinales**. Pone como ejemplo lo señalado por ella anteriormente: **al disminuir las ansiedades orales de Ricardo, él intentó solucionar el conflicto entre sus temores y deseos colocándose, en el papel de un bebé ideal, lo que no alteraría el equilibrio familiar**. Pero cuando se reforzó la posición genital y Ricardo pudo afrontar mejor el temor a la castración, fue necesaria otra transacción, que consistía en transformar a su padre y a su hermano en los bebés que el tendría con su madre, y de este modo **mantenía a la vez sus deseos genitales y evitaba la culpa**. Klein apunta que **tales transacciones sólo pueden conseguir una estabilidad relativa, siempre y cuando el monto de ansiedad y de culpa no exceda la capacidad del yo para sostenerlas**.

---

<sup>507</sup> Klein relata que en el momento en el que interpretó a Ricardo su cambio de la relación padre-hijo, le dijo que el aeroplano de arriba era inglés y que estaba vigilando. Ibíd. Pág. 398

<sup>508</sup> Apunta que el hecho de que empleara siempre el color negro en el dibujo, era una forma de **reconocimiento de su realidad psíquica**, aunque a Ricardo le tranquilizaba decir que en ese dibujo sólo había *“un poco de padre-Hitler”*.

Klein se ocupa también de **las ansiedades que están relacionadas con los padres internalizados**, y retoma los dibujos de los “imperios” que hacía Ricardo (<sup>509</sup>). En algún momento se reactivaron en Ricardo sus ansiedades hipocondríacas, al mismo tiempo que los temores de tipo paranoide. (<sup>510</sup>) Las interpretaciones de Klein en esas sesiones, aliviaron sus ansiedades, y al mismo tiempo hubo **una modificación de los mecanismos de defensa**. También estaban disminuyendo **sus temores a los “perseguidores internos”**, lo que hacía que **se sintiera más confiado con el mundo exterior**. En relación a su estado de ánimo, Klein observa que **su depresión había dejado paso a un estado de ánimo hipomaniaco, en el cual negaba sus temores de persecución**.

Klein comenta cómo los dibujos (<sup>511</sup>) representan la relación de Ricardo con su madre **como objeto externo e interno**, que muestran **el papel que tienen los padres internalizados en su funcionamiento mental**. Los comentarios de Ricardo a esos dibujos muestran **una disminución de sus ansiedades depresivas e hipocondríacas**, lo que le hacía más capaz de **afrontar las ansiedades subyacentes a su depresión**. (<sup>512</sup>) El material de las sesiones mostraba los importantes avances de Ricardo a la hora de afrontar su realidad psíquica, y sostiene que esto fue posible, porque había sido capaz de expresar **la proyección de sus impulsos oral sádicos y canibalísticos sobre su madre**, y de enfrentar mejor la realidad externa gracias a que podía ir aceptando su realidad psíquica. Esto pudo ocurrir porque podía reconocer aquellas cosas en las que **su madre le había frustrado y había provocado que llegase a odiarla**. Se podía apreciar también que esos impulsos hacia su madre se compensaban con otras imágenes de **“madre buena”**, que le protegía contra **el padre malo internalizado**. Pero en ese último material aparece una fantasía terrorífica, según la cual **ello los padres se habían unido atacándole desde dentro y le estaban devorando**. Por otra parte, la interpretación que hace Klein de este material, apunta a que Ricardo **se sentía castrado por los padres malos internos**

---

<sup>509</sup> Referencia a los dibujos que aparecen en las páginas 399 y 403.

<sup>510</sup> El niño se quejaba de un intenso dolor de garganta, y al mismo tiempo de que tenía “*veneno detrás de la nariz*” y de que “*sus alimentos estaban envenenados*”. Klein interpretó estos temores paranoides, como la percepción de una alianza secreta y *hostil* en contra de él por parte de su padre y de su hermano. Le comentó a su joven paciente que dicha sospecha podía estar asociada con su temor a tener “*perseguidores internos*”, que le espiaban y se confabulaban en contra de él. En cuanto a los “*gérmenes*” de su garganta, Klein interpretó que tal vez representaban a “*los germanos*” (el padre- Hitler negro), y esto estaba relacionado con su temor a ser espiado (dos hombres parecía que le espiaban). Señala que ese temor a los gérmenes estaba íntimamente unido a su temor a ser envenenado, y que sus padres podrían estar implicados aunque no de forma consciente.

<sup>511</sup> Se refiere a los dibujos V y VI de la página 403

<sup>512</sup> Ricardo señala que el dibujo V parecía un pájaro “muy horrible”, en el que el azul claro de arriba era una corona, el trozo morado el ojo y el pico estaba “completamente abierto”. Klein observa que, el que su pico estuviese formado por las secciones rojas y moradas expresaba la proyección de Ricardo en su madre de sus propios impulsos oral-sádicos (y también los de su hermano). En cuanto al pico abierto del pájaro, éste representaba la boca hambrienta de la madre, pero al mismo tiempo expresa los deseos de Ricardo de devorarla (los colores, con los cuales estaba formado el pico, los representaban a él y a su hermano (los bebés hambrientos). En Klein, M “*El complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas*” (1945) (Obras Completas. Tomo I. Ed. RBA Biblioteca de Psicoanálisis. Barcelona, 2006. Página 402 y 403.



y externos, que le devolvían los ataques que él dirigía hacia ellos. Esos temores se expresaban en -el dibujo (<sup>513</sup>), en el que Ricardo **había convertido a sus padres en enemigos tan hambrientos y destructivos como él**, producto de **sus impulsos oral sádicos hacia ellos**. Al mismo tiempo experimentaba **temor de estos perseguidores internalizados, y la culpa por el miedo de haber sido él mismo quien había expuesto a la madre buena interna a los ataques del monstruo interno**.

Klein va constatando el progreso de Ricardo a través de sus dibujos, en los que iban representando la interiorización de su padre, madre, hermano y a él mismo, relacionándose los unos con los otros (<sup>514</sup>), incorporando sentimientos de alianza con su madre frente al padre malo, y con su hermano también, superando los celos que sentía hacia él. (<sup>515</sup>) Klein afirma que esa evolución positiva se traducían en su **creencia en la madre buena interna, y cuando esa confianza se afianzaba podía sentir esperanza y seguridad**. (<sup>516</sup>) Cuando esta sensación de confianza no era tan firme, por una enfermedad o por otras causas, entonces aumentaba su depresión, así como sus temores hacia sus perseguidores, (la madre mala y el padre malo). Sentía también que **no podía proteger a sus objetos queridos internos del peligro de la destrucción y de la muerte, y que esta muerte de ellos traería inevitablemente consigo su propia muerte**. Klein señala cómo las ansiedades de Ricardo han llegado a las que caracterizan la **posición depresiva infantil**.

Como final del caso de Ricardo, Klein describe los cambios experimentados en el curso de su análisis:

- Fue capaz de afrontar el hecho de que **el objeto más querido puede ser el más odiado**, lo que permitió que **ambos sentimientos pudieran integrarse más**, lo que favoreció **afianzar el amor por su madre**. Así los aspectos malos **eran atenuados por los aspectos buenos**, y esto permitió **no vivir a su madre como “dañada”**.
- La mayor confianza en poder conservar vivas a la analista y a su madre, como “objetos internos y externos,” dependía ahora del **esfuerzo de su posición genital y de una mayor capacidad de experimentar los deseos edípicos**.
- Al reducirse el temor de Ricardo por sus impulsos sádicos, se creía capaz de **crear “bebés buenos”**, puesto que había podido rescatar **el aspecto creador y productor**

---

<sup>513</sup> En el dibujo nº 6 el pájaro aparece sin cabeza.

<sup>514</sup> En un dibujo posterior, el dibujo VII (página 405), Ricardo finaliza con una línea alrededor, y posteriormente coloreó el fondo de rojo.

<sup>515</sup> Esto se representaba porque una de las secciones estaba rodeada por completo por su madre, su hermano y él mismo

<sup>516</sup> Para ilustrar esta cuestión, pone como ejemplo una verbalización de Ricardo sobre el dibujo II (Pág. 393), en el que “*expresó su confianza en que la madre azul en el oeste iba a extender su territorio (véase dibujo II)*”. Esa confianza se refería tanto a su mundo interno como al mundo externo.

**del órgano genital masculino. También esto contribuyó a aumentar sus tendencias “reparadoras”, así como sus objetos internos y externos, reforzándose la confianza en la madre y el padre buenos. Su padre ya no era un enemigo terrible, y esto hizo que pudiese enfrentarse con él, y reforzar su posición genital para poder afrontar los conflictos y temores provenientes de sus deseos genitales.**

#### **4.3.2.2.- Caso Rita.**

En este texto, que forma parte del artículo escrito por Klein en relación al complejo de Edipo (<sup>517</sup>), desarrolla el conflicto edípico de una niña llamada Rita, con el que ilustra cómo éste se desarrolla en la niña. Rita inició su tratamiento con dos años y nueve meses, y la autora la define como “difícil de educar”. Padecía de ansiedades provenientes de diferentes fuentes, y era incapaz de tolerar la frustración; también eran frecuentes estados de tristeza. Mostraba rasgos obsesivos, que iban en aumento, persistiendo en ceremoniales obsesivos complicados. Su conducta iba de una bondad exagerada, hasta actitudes de “maldad”, mostrándose dominante con las personas de su entorno. Era frecuente que se mostrara caprichosa con la comida, y muchas veces no tenía hambre. A pesar de su inteligencia, su desarrollo emocional no iba en armonía con ésta, lo que dificultaba su desarrollo general. Klein también refiere que Rita lloraba con frecuencia, sin causa aparente. Mostraba sentimientos de culpabilidad en ocasiones, y solía preguntar a su madre “¿soy buena?, ¿me quieres?” Cuando se la reñía, no podía soportar los reproches y lloraba o se mostraba hostil. Comenta Klein la inhibición de Rita para jugar: lavaba las muñecas y las cambiaba los vestidos de modo compulsivo, **y si se la introducía una fantasía en el juego, se angustiaba y dejaba de jugar.**

Comenta algunos hitos importantes en el desarrollo de Rita: La niña había sido amamantada durante pocos meses, pasando a ser alimentada por medio del biberón, lo que no aceptó bien en un principio. También la madre tuvo dificultades para **pasar del biberón a los alimentos sólidos** por lo que **le daban biberón por las noches**, y no encontraba manera de quitarle este hábito, so pena de tener grandes conflictos con la niña. Siguiendo con los hitos del desarrollo de Rita, Klein señala que el control de esfínteres se consiguió poco después de cumplir un año, edad que se considera demasiado temprana, lo que según ella puede estar

---

<sup>517</sup> Klein, M. “Extractos de un historial que ilustra el desarrollo edípico de la niña”. En “El complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas” (1945).Obras Completas. Tomo I. Ed. RBA Biblioteca de Psicoanálisis. Barcelona, 2006.

estrechamente conectado con **la neurosis obsesiva de Rita**. También comenta que la niña **compartió el dormitorio de los padres hasta casi los dos años, siendo a menudo testigo de los coitos de los padres**. Refiere que **la neurosis de Rita alcanzó toda su intensidad, cuando nació su hermano** (<sup>518</sup>). Otro elemento que señala, fue el hecho de que **la madre fuera también neurótica y tuviera una actitud ambivalente hacia Rita**.

Los padres hablaron a Klein de las preferencias de Rita, **quien pareció decantarse por su madre durante el primer año de vida, mientras que al comienzo del segundo año se inclinó claramente hacia el padre, al mismo tiempo que desarrollaba unos celos intensos de su madre**. Esta inclinación data de los 15 meses, y cambió de forma notable a los 18 meses, manifestando modificaciones en su relación con ambos progenitores, acompañada de síntomas como **terrores nocturnos y fobia a los animales** (sobre todo a los perros). En este periodo **su madre volvió a ser objeto de sus preferencias, pero esa preferencia estaba teñida de ambivalencia**, ya que por un lado **se apegaba a su madre hasta el punto de que no podía estar sin ella**, y por otro lado **manifestaba actitudes hostiles**, en las que mostraba **intentos de querer dominarla**. Con respecto al padre, Rita **empezó a mostrar desagrado manifiesto ante él**. Klein comenta que pudo observar estos hechos, que también fueron comunicados por los padres.

Klein observa cómo estas relaciones tempranas de Rita con sus padres, definen su situación edípica ya en el comienzo del segundo año de la niña, destacando su preferencia por el padre y sus celos de la madre, hasta el punto de **querer sustituir a la madre por el padre**. Señala que el hecho de compartir el dormitorio con sus padres y por ello **ser testigo del coito entre ellos**, constituía un estímulo constante para sus **deseos libidinales** y los **celos, odio y ansiedad** consiguientes. El embarazo de la madre de Rita cuando ésta tenía 15 meses, está relacionado con **el intenso deseo de la niña de recibir un bebé de su padre**, así como con un **sentimiento de rivalidad con respecto a su madre**. Esto trajo como consecuencia una intensificación de **la agresividad que a su vez le producían sentimientos de culpabilidad y gran ansiedad**, lo que le llevó a **no poder mantener sus deseos edípicos**.

Seguidamente nos comenta algunos aspectos importantes en la neurosis de la niña, tales como la fuerza que tenían **los impulsos oral- sádicos**, y al mismo tiempo **la poca tolerancia de la niña hacia todo tipo de tensiones**. Estas reacciones a las frustraciones

---

<sup>518</sup> La madre quedó embarazada cuando Rita tenía 15 meses

tempranas **afectaron desde el principio la relación con su madre.** <sup>(519)</sup> Klein sostiene que **los deseos edípicos positivos manifestados al final del primer año, establecieron una nueva posición de Rita ante sus padres, lo que reforzó sus sentimientos de frustración, odio y agresividad, acompañados de fuerte ansiedad y culpabilidad, afectos que la niña no pudo elaborar por lo que no pudo mantener sus deseos genitales.** Describe **dos fuentes de ansiedad en la relación de Rita con su madre, que fueron el temor persecutorio, y la ansiedad depresiva.**

Comenta que la madre representaba para Rita **una figura terrorífica y vengativa, y al mismo tiempo era su objeto bueno y amado.** La cuestión es que la niña percibía sus sentimientos agresivos **como un peligro para la madre objeto de su amor, y le asustaba el temor a perderla.** Por ello Klein afirma que **fueron las ansiedades tempranas que se manifestaron con gran intensidad, y los sentimientos de culpa consiguientes, los que determinaron en buena parte la incapacidad de Rita de tolerar otra ansiedad más y la culpa proveniente de los sentimientos Edípicos, esto es la rivalidad y el odio contra su madre. Las defensas utilizadas por Rita, consistían sobre todo en la represión de su odio, por medio de la sobrecompensación de un amor excesivo.** Esto conllevaba **una regresión a unos estadios más tempranos de su libido** <sup>(520)</sup> La relación de Rita con su padre, **tampoco estaba exenta de conflictos. El resentimiento hacia su madre fue desplazado hacia su padre, reforzando así el odio hacia él que provenía de la frustración de sus deseos edípicos, iniciados al comienzo del segundo año. Por ello, el fracaso en establecer una relación satisfactoria con su madre, se repitió en la relación oral y genital con su padre. En el análisis se hizo evidente la presencia de unos deseos intensos de castrarlo, derivados de frustraciones provenientes de su posición femenina, y por de la envidia del pene, procedentes de su posición masculina.**

Las fantasías de Rita eran de carácter sádico, unidas con resentimientos provenientes de la frustración sufrida en distintas posiciones libidinales. Señala Klein que la niña vivenciaba esta situación en su situación edípica invertida como en la positiva, en la que **el coito entre los padres tenía un papel importante en sus fantasías sádicas, que en su mente era algo peligroso y terrorífico, un acto en el que su madre aparecía como una víctima de la crueldad del padre.**

---

<sup>519</sup> Klein, M. *“Extractos de un historial que ilustra el desarrollo edípico de la niña”*. En *“El complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas”* (1945).Obras Completas. Tomo I. Ed. RBA Biblioteca de Psicoanálisis. Barcelona, 2006. Página 414

<sup>520</sup> En “Introducción al Narcisismo” (1914), Freud habla de la cuestión de la *“introversión de la libido”*, poniendo varios ejemplos de ello. Esta obra figura en la bibliografía que Klein maneja en los textos recopilados en este volumen.

Se imaginaba a éste como **alguien peligroso para su madre y también para ella**, en la medida - en que **había una identificación con la madre a través de sus deseos edípicos**. Según esto Klein interpreta **la fobia de Rita a los perros**, como algo que **provenía del temor al pene peligroso del padre, que le iba a morder en venganza a sus propios impulsos de castrarlo**.

Observa que la relación de Rita con su padre estaba profundamente trastornada, puesto que ésta le había convertido en **“un hombre malo”, al que odiaba aún más porque encarnaba sus propios deseos sádicos en contra de la madre**. <sup>(521)</sup> Precisamente relata Klein un episodio que le contó la madre de Rita, que ilustra esto último, que sucedió al comienzo del tercer año. En un paseo con su madre la niña vio a un cochero fustigando a sus caballos de modo muy violento. Madre e hija se indignaron mucho, pero días después Rita le dijo a su madre **“¿Cuándo vamos a salir de nuevo para ver al hombre malo pegando a los caballos?”**. Aquella revelación suponía que Rita **había tenido un placer sádico con aquella crueldad, y que deseaba su repetición**. Por otra parte, Klein realizó varias interpretaciones del suceso del coche de caballos, y apuntaba que **el cochero representaba en su inconsciente al padre y los caballos a su madre**, mientras que éste **realizaba en el coito las fantasías sádicas que la niña dirigía contra su madre**. De este modo los temores de Rita al genital malo del padre y a la madre dañada por el odio de la niña y por el padre malo, **interfería en sus deseos edípicos positivos e invertidos**. Por todo ello Rita era incapaz de **identificarse con una madre tan destruida**, y por otra parte **no podía sustituir al padre adoptando la posición homosexual**. A través del material clínico, Klein comenta que esta fue la causa por la cual **la niña no pudo afianzar ninguna de esas posiciones en los estadíos tempranos del Edipo**. <sup>(522)</sup> El material clínico también aportó información sobre **el complejo de castración y a su envidia del pene**, y en sus juegos representaba **el robo del pene de su padre**, en parte por **sentimientos de envidia, odio**

---

<sup>521</sup> En “*Tótem y Tabú*” (1912), Freud hace alusión a la similitud de las zoofobias con el Tótem, según la cual el temor al animal y la atracción por el mismo son la fuente de ambos fenómenos.

<sup>522</sup> Algunos fragmentos de material analítico muestran las ansiedades experimentadas por Rita al ser testigo de la escena primaria: En una de las sesiones del análisis, puso un ladrillo triangular de juguete sobre uno de sus lados y dijo: “*Esta es una mujercita*”. Luego tomó un ladrillo pequeño al que llamó “martillito”, y golpeó con fuerza la caja de los ladrillos, diciendo: “*Cuando el martillo pegaba fuerte, la mujercita se asustaba mucho*”. Según la interpretación de Klein, el ladrillo la representaba a ella misma, el martillito representaba al pene del padre, y la caja a su madre. Considera significativo que Rita golpease la caja justo en el lugar donde sólo tenía papel, con lo que podía hacer fácilmente un agujero. Según Klein, esta fue una de las ocasiones en las que Rita pudo mostrar simbólicamente su conocimiento inconsciente de la vagina y el papel que ésta tenía en sus teorías sexuales. En Klein, M. “*Extractos de un historial que ilustra el desarrollo edípico de la niña*”. En “*El complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas*” (1945). Obras Completas. Tomo I. Ed. RBA Biblioteca de Psicoanálisis. Barcelona, 2006. Página 415

y venganza, y en parte para **poderle sustituirle por la madre, y poder reparar con el pene poderoso los daños causados a ésta en la fantasía.** (<sup>523</sup>)

Klein describe un ritual que tenía Rita al acostarse: tanto Rita como su muñeca tenía que estar bien envuelta entre las sábanas y las mantas, porque si no un ratón o un “*Butzen*” (palabra inventada con ella), entraría por la ventana y le arrancaría de un mordisco su propio “*Butzen*”. Klein interpreta que **el “Butzen” representaba a la vez el órgano genital de su padre y el suyo propio: el pene de su padre le iba a arrancar, mordiéndoselo, su propio pene imaginario, exactamente del mismo modo que ella deseaba castrarlo a él.** En relación con la madre, **el temor de que ésta atacase el interior de su cuerpo,** contribuía a generar en ella **el temor de que alguien entrase por la ventana.**

Klein analiza la formación del superyo en este caso, y se interna los sentimientos de culpa y las ansiedades de Rita, en relación con su desarrollo. Una de las diferencias de Klein con Freud, es que ésta **data la formación de esta instancia en edades más tempranas que las que Freud señala.** En lo relacionado con el super-yo de Rita comenta que encontró un **superyó inflexible y cruel,** semejante al que puede observarse en **las neurosis obsesivas severas de los adultos.** Apunta que el origen de este desarrollo pudo tener lugar en **el comienzo de su segundo año,** incluso mantiene la hipótesis de que la formación de su superyó **pudo tener lugar en los primeros meses de su vida.** Klein comenta el juego de Rita, del tren y del maquinista en el juego del viaje, en el que **el maquinista representaba a su superyó además de su padre real.** Otra actividad del superyó de Rita, era su juego obsesivo con la muñeca, con la que hacía un ritual parecido al ceremonial antes de dormirse. (<sup>524</sup>)

Klein señala un detalle significativo de su historial, sucedido al principio de su tercer año de vida. En ese momento, cuando Rita jugaba con sus muñecas, decía que ella **“no podía**

---

<sup>523</sup> En una de las sesiones Rita estaba jugando con su osito de juguete a las “casitas”. La casita era de una mujer “buena” en la que se le daría “un trato maravilloso”. Pero el viaje hasta la casita no fue tranquilo, porque la niña se deshizo del maquinista colocándole en su lugar, pero el maquinista venía una y otra vez y la amenazaba, lo que le provocaba intensa ansiedad. El osito era el objeto de disputa con el maquinista, y este juguete era fundamental para que Rita sintiera que su viaje era un éxito. Klein interpretó este juego de la siguiente manera: **El osito representaba el pene del padre, y la rivalidad de Rita con el padre estaba expresada en la lucha por ese osito.**

<sup>524</sup> En otra de las sesiones, pudo observarse también alguno de los aspectos característicos del super-yo de Rita. La niña colocó un elefante al lado de la cama de la muñeca. Explicó que el elefante estaba allí para evitar que la “niña” (la muñeca) se levantara, *porque en el caso contrario la “niña” entraría en el dormitorio de sus padres y “les haría daño o les quitaría algo”.* Según su interpretación, **el elefante representaba su superyó (su padre y su madre), y las agresiones a sus padres eran la expresión de sus propios impulsos sádicos de Rita referentes al coito y al embarazo de su madre.** En este caso la función del super-yo era evitar robarle el bebé a su madre, destruir el cuerpo de la madre o castrar al padre.

*permitirse ser la madre de la muñeca*”, que Klein interpretó **como un deseo y temor a la vez de quitarle su hermanito a su madre, ya que la muñeca representaba a su hermanito. La culpabilidad que sentía provenía también de las fantasías agresivas tenidas durante el embarazo de su madre.** Así cuando Rita no podía asumir en los juegos el papel de la madre de su muñeca, estaba mostrando **la inhibición procedente de sus sentimientos de culpa, y de su temor de una figura materna cruel, más severa que su madre real.** <sup>(525)</sup>

La visión que Rita tenía de su madre estaba bastante distorsionada, y además se sentía en peligro frente a una figura materna terrorífica interna. Klein se refiere concretamente a **los ataques fantaseados de Rita al cuerpo de su madre, y en consecuencia a la angustia de que su madre le atacase y le robase sus bebés imaginarios, a lo que se añadía el temor de ser atacada y castrada por su padre.**

Considera que **el temor de los ataques internos por parte de las figuras parentales perseguidoras e internalizadas, provenían de los ataques fantaseados a su cuerpo por sus padres como figuras externas, formando parte de su superyó cruel.** Klein pone otros ejemplos de la dureza del superyó de Rita, **que se demostró en muchas ocasiones durante los juegos realizados en su análisis,** como por ejemplo el que solía castigar duramente a su muñeca, y después caía en un estado de rabia y temor. Interpreta estos arrebatos de Rita, como **una identificación de ésta con los padres que le inflingen intensos castigos,** a al mismo tiempo **con el niño castigado que estalla de rabia.** Klein considera que esto era visible en los juegos y en su conducta en general, momentos en los que Rita parecía ser **“el portavoz” de una madre severa e inaccesible.** Klein comenta a propósito de esta **dureza del superyó de Rita, y la fuerza de sus pulsiones por otro lado,** que daba la impresión de que había **muy poco de su propio yo para unir ambas cosas y poder rebajar la intensidad del conflicto.** Esto perturbaba el proceso de la integración del superyó, y dificultaba que Rita pudiera desarrollar su propia personalidad.

En el apartado, *“Ansiedades persecutorias y depresivas que interfieren en el desarrollo edípico”*, Klein se ocupa de los **sentimientos depresivos de Rita, como rasgo llamativo de su neurosis.** Encontró que **las señales de esas ansiedades depresivas,** estaban en **sus estados de tristeza y sus llantos sin causa aparente,** además de las frecuentes preguntas a su madre sobre

---

<sup>525</sup> Klein, M. “Extractos de un historial que ilustra el desarrollo edípico de la niña”. En *“El complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas”* (1945).Obras Completas. Tomo I. Ed. RBA Biblioteca de Psicoanálisis. Barcelona, 2006. Página 416-417.

si la querían. Estas ansiedades mostraban que la niña **estaba sometida a temores que afectaban la relación con su madre**, provenientes de **sus fantasías sádicas**, en las que atacaba **al pecho materno y su madre en su totalidad**. Al mismo tiempo, consideraba a su madre **como objeto bueno e imprescindible, y se sentía culpable por haberla dañado con sus fantasías agresivas**. Pero por otra parte **la odiaba y la temía, cuando la veía como madre mala y perseguidora (como el pecho malo)**. Estos sentimientos de Rita relacionados con su madre, constituían su **posición depresiva infantil**, pero **no podía elaborar la angustia que esto suponía y era incapaz de vencer su posición depresiva**. <sup>(526)</sup>

Señala que la niña **tuvo que renunciar a su rivalidad con su madre en la situación edípica**, porque **su temor inconsciente a la pérdida del objeto interno y externo actuaba como una barrera contra cualquier deseo que pudiese aumentar su odio a la madre**, que podría **causarle la muerte**. Estas ansiedades provenientes de la posición oral, eran las que provocaban **la depresión intensa que desarrolló Rita como reacción a las tentativas de su madre de privarle del último biberón**. <sup>(527)</sup> En el análisis pudo comprobarse que la supresión del biberón y el destete que tuvo lugar en su día, **eran para la niña como un cruel castigo por causa de sus deseos agresivos y de muerte contra la madre**.

Las ansiedades depresivas de Rita, en relación con la muerte de su madre, según Klein **estaban unidas a temores persecutorios referentes a agresiones contra su propio cuerpo, hechas por una madre vengativa**. La niña percibía tales agresiones, **como un peligro para su cuerpo, y además veía en ellas un daño hecho a todo lo valioso que ella se imagina que contiene su “interior” (a la madre y al padre bueno, y a sus posibles niños)**. Considera que buena parte de las ansiedades de la niña tenían que ver con **la incapacidad de proteger estos objetos amados en contra de perseguidores externos e internos** <sup>(528)</sup>

---

<sup>526</sup> Señala Klein al respecto, algo que resultó significativo: Rita hizo unos garabatos en un papel y lo ennegreció. Rompió el papel y tiró los pedazos a un vaso de agua que llevó a su boca para bebérselo, pero interrumpió la acción y dijo para sí “*Mujer muerta*”. Esta escena se repitió en otra ocasión, con las idénticas palabras. Klein comenta que el trozo de papel ennegrecido, roto y echado al agua representaba a su madre destruida por procedimientos orales, anales y uretrales, y esta imagen de la madre muerta se refería, no solamente a su madre real, sino también a su “madre interna”.

<sup>527</sup> Sobre esto, Klein comenta que Rita no quiso beber la leche de la taza y luego se sumió en un estado de desesperación. Perdió el apetito, rechazó los alimentos y se apegó a la madre preguntándole continuamente si la quería, que si es que se había portado mal.

<sup>528</sup> En nota a pie de página, Klein aclara: “*Esta situación de ansiedad en cierto modo formaba parte del análisis de Rita, pero entonces yo no percibí totalmente la importancia de tales ansiedades ni su conexión íntima con la depresión. Esto se me hizo más patente a la luz de mi experiencia ulterior*”.



En cuanto a las relaciones con su padre, Klein comenta que la relación de Rita con su padre en gran parte estaba determinada por **las situaciones de ansiedad centradas en su madre**. Gran parte de **su odio y de su temor al pecho malo fue transferido al pene de su padre, junto con la culpabilidad excesiva y el temor de pérdida relacionados con la madre**. Todo esto junto con la frustración sufrida directamente por el padre, **había interferido con el desarrollo de su complejo edípico positivo**. Por otra parte, **el odio de su padre estaba reforzado por la envidia al pene y por la rivalidad con él en la situación edípica invertida**. Según Klein, para vencer la envidia del pene se apoyó en la creencia de tener un pene imaginario, pero creía que **éste había sido dañado por un padre malo que la castraría como venganza contra sus deseos de castrarlo a él**. <sup>(529)</sup>

Esos deseos de Rita **de apoderarse del pene del padre**, son para Klein **indicios de esa envidia al pene, además de querer ocupar un lugar paterno con respecto a la madre** <sup>(530)</sup>, pero el deseo de tener un pene propio estaba reforzado por **sentimientos de culpabilidad y ansiedades relacionados con la muerte de su madre**. Dichas ansiedades, que anteriormente habían perjudicado su relación con la madre, fueron responsables en buena parte del fracaso de su evolución edípica positiva. Otra consecuencia de esto fue que se reforzaron los deseos de Rita de poseer un pene, porque sentía que **únicamente podía reparar el daño hecho a su madre y reponer los niños, que en su fantasía ella le había robado, poseyendo un pene propio, con el cual pudiera satisfacer a su madre y le diese niños**. Comenta Klein las dificultades de Rita para manejar su complejo de Edipo invertido y positivo, que estaban arraigadas en su posición depresiva, que fueron disminuyendo a lo largo del análisis, puesto que llegó un momento en el que **pudo tolerar sus deseos edípicos, disminuir sus ansiedades, y alcanzar así una actitud más femenina y maternal**.

Klein señala que hacia el final de su análisis, interrumpido prematuramente por circunstancias externas, la relación de Rita con ambos progenitores así como con sus hermanos, había mejorado. **Su aversión hacia el padre, que hasta entonces había sido patente, fue sustituida por cariño hacia él**. Con respecto a su madre, **disminuyó su ambivalencia hacia ella, desarrollándose una relación más amistosa y estable entre ambas**. Señala también el cambio

---

<sup>529</sup> Sobre esta cuestión comenta Klein: “*Cuando Rita temía que el “Butzen” del padre penetrase en su habitación y le arrancase su propio “Butzen” de un mordisco, esto era una muestra de su temor de castración*”. En Klein, M. “*Extractos de un historial que ilustra el desarrollo edípico de la niña*”. En “*El complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas*” (1945). Obras Completas. Tomo I. Ed. RBA Biblioteca de Psicoanálisis. Barcelona, 2006. Página 419.

<sup>530</sup> Klein aporta este material para apoyar estas afirmaciones: “*Viajaba con su osito de juguete, que representaba su pene, a casa de “una mujer buena”, que les iba a ofrecer un “agasajo maravilloso*”. *Ibíd.* . Página 419.

de actitud con sus juguetes, se relaciona con cambios en relaciones con las personas más - significativas:

*“El cambio de actitud de Rita hacia su osito y su muñeca reflejaba cuánto había progresado su desarrollo libidinal y todo lo que habían sido reducidas sus dificultades neuróticas y la severidad de su superyó. Una vez, hacia el final del análisis, mientras estaba besando su osito y abrazándolo y dándole nombres cariñosos, dijo: “Ahora no me siento desgraciada, porque ahora tengo un bebé a quien quiero mucho”. Ahora Rita podía permitirse a sí misma ser la madre de su hijo imaginario”. ( <sup>531</sup>)*

Estima Klein, que este cambio en el desarrollo libidinal de Rita, no se trataba de algo nuevo, sino que los deseos de Rita de recibir el pene del padre y de tener un hijo con él, habían sido perturbados por la ansiedad y la culpabilidad relacionadas con su madre. Por consiguiente, su desarrollo edípico positivo fracasó y consecutivamente sufrió una agravación clara en su neurosis. Esto se refleja en aquel episodio descrito por Klein, en el cual la pequeña afirmó enérgicamente que *“no era la madre de su muñeca”*, afirmación que mostraba con claridad la lucha que mantenía en contra de sus deseos de tener un bebé. Por ello, afirma Klein que Rita, no podía mantener su posición femenina bajo la presión de la ansiedad de la culpa, por lo que se vio obligada a reforzar su posición masculina. Por ello el osito llegó a representar el pene del padre que ella deseaba, ya que Rita no pudo permitirse el deseo de tener un niño de su padre, ni tampoco identificarse con su madre en la situación edípica, hasta que no disminuyeron las ansiedades y la culpabilidad relacionadas con sus progenitores.

#### **4.3.3.- Consideraciones Teóricas.**

Después de los historiales clínicos y su análisis, Klein hace un resumen teórico de ambos casos (<sup>532</sup>) contemplándolos según el punto de vista de los **estadios tempranos del complejo de Edipo en los dos sexos**. Aunque destaca en un principio las diferencias entre ambos cuadros, señala que hay algunos puntos comunes, **como los fuertes impulsos oral-sádicos, la ansiedad, la culpabilidad excesiva y la poca capacidad del yo para tolerar cualquier clase de tensión**. Señala que, estos son algunos factores que combinados con situaciones externas, **impiden al yo**

---

<sup>531</sup> Klein, M. “Extractos de un historial que ilustra el desarrollo edípico de la niña”. En “El complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas” (1945).Obras Completas. Tomo I. Ed. RBA Biblioteca de Psicoanálisis. Barcelona, 2006. Página 420.

<sup>532</sup> Klein, M. “Resumen general teórico”. En “El complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas” (1945).Obras Completas. Tomo I. Ed. RBA Biblioteca de Psicoanálisis. Barcelona, 2006.

la construcción gradual de las defensas más adecuadas para combatir la ansiedad (<sup>533</sup>), que es uno de los aspectos que diferencia su teoría de la de Freud. (<sup>534</sup>)

Klein muestra los efectos de **estas ansiedades tempranas en el desarrollo libidinal** comentando cómo **la ansiedad y la culpabilidad predominantes**, producen **una intensa fijación a los estadios tempranos de la organización libidinal**, y simultáneamente existe una tendencia excesiva **a regresar a ellos**. En consecuencia **el desarrollo edípico encuentra dificultades en su desarrollo, y la organización genital no puede afianzarse**. Señala que tanto en los dos casos anteriores como en otros, **el complejo de Edipo empezó a desarrollarse por cauces normales al disminuir las ansiedades tempranas**. Considera también que **desde el principio de la vida la libido está combinada con la agresividad**, y que **todos los estadios están afectados por la ansiedad que proviene de esa agresividad**. Sostiene que **la ansiedad, la culpabilidad y los sentimientos depresivos**, llevan a que en algunas ocasiones **la libido busque nuevas fuentes de satisfacción**. Otras veces **frenan el desarrollo de la libido reforzando su fijación en objetos y fines que proceden de estadios anteriores**.

Según sus postulados sobre el desarrollo edípico temprano, el desarrollo del Complejo de Edipo **comienza en el primer año de vida y sigue un proceso similar en ambos sexos**. Esto sucede así porque **el yo en sus inicios, dada su inmadurez, se encuentra bajo el dominio de las fantasías inconscientes**. Otro componente tiene que ver con que el desarrollo pulsional está en su fase más *“polimorfa”*, esto es, se caracteriza por **la rapidez con la que estos estadios fluctúan, tanto entre los diferentes objetos y finalidades, como en las defensas correspondientes**. El tercer elemento que entra en juego es que **la relación con el pecho**

---

<sup>533</sup> En nota a pie de página, Klein apunta: *“En este resumen mi propósito es presentar claramente mis puntos de vista sobre ciertos aspectos del complejo edípico. También intento comparar mis conclusiones con ciertas afirmaciones de Freud sobre este tema. Por lo tanto, considero imposible ocuparme también de citar otros autores o de hacer referencias a la copiosa bibliografía que trata de este asunto. Sin embargo, en lo que se refiere al complejo edípico de la niña, remito al lector al capítulo 11 de mi libro “EL psicoanálisis de niños” (1932), en el cual he señalado los puntos de vista de varios autores.”*

<sup>534</sup> Emilce Dio Bleichmar, comenta en relación con el *“Reconocimiento de la vinculación entre motivación y relaciones de objeto”*, las aportaciones de la obra de M. Klein a la **teoría de las relaciones de objeto**. La autora puntualiza que, *“su teoría magnífica representa el dualismo pulsional y la importancia de la pulsión de muerte”*. Dio Bleichmar añade en otro punto del texto que en relación con las teorías del desarrollo desde el punto de vista psicoanalítico se han producido cambios, puesto que a través de la **práctica clínica**, se ha tomado como referencia de observación no sólo al niño individualmente, sino que se la incorporado *“la díada madre-niño”*. Según la autora, **la madre es “la figura de apego que en la especie humana se hace cargo del instinto de conservación, en el sentido freudiano del concepto”** Este reconocimiento del **papel del adulto en el desarrollo**, equilibra el peso en la balanza de la importancia del peso de **factores constitucionales versus factores externos**, dado el **empuje e importancia de las investigaciones sobre el cerebro y la herencia genética**. En Dio Bleichmar, E. *“Psicoanálisis. Desarrollo. Autismo*. En *“El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas”*. Ángel Rivière y Juan Martos (comp.) (pág. 317 y 319).

**materno es uno de los factores esenciales que influye en todo el desarrollo emotivo y sexual del niño.**

Según el planteamiento de Klein sobre el desarrollo libidinal, **el progreso de la libido supone la búsqueda de nuevas fuentes de satisfacción**, por lo que dirige sus deseos hacia nuevos objetos, sobre todo **hacia el pene de su padre**. Sin embargo ese deseo está impulsado de forma especial por las **frustraciones sufridas por el pecho materno**, que resulta inevitable aún bajo las circunstancias más favorables, porque el niño desea siempre **“satisfacciones ilimitadas”**. Por ello las frustraciones que se experimentan con el pecho materno, impulsan al niño y a la niña a abandonarlo **fomentando en ellos el deseo de una satisfacción oral a través del pene del padre**. Esto le lleva a la afirmación de que, tanto el pecho como el pene pueden ser considerados como **los objetos primarios de los deseos orales del niño**. <sup>(535)</sup>

Señala Klein que tanto **la frustración como la satisfacción que el niño obtiene a partir de diferentes experiencias, “modelan” su relación tanto con el pecho bueno y querido, como con el pecho malo y odiado**, puesto que la necesidad de poder manejar la frustración y la agresión que se derivan de ello, es uno de los factores que conducen a **la idealización del pecho bueno y la madre buena**. Esto también conlleva que **se intensifique el odio y los temores al pecho y a la madre mala**, convertidos en **el modelo de todos los objetos perseguidores**, conflicto que se traslada a **la relación anterior con ese pecho**. De este modo **aumentan las exigencias en la nueva fuente de satisfacción, la confianza que estimula el amor hacia el nuevo objeto**. Por otro lado, **el desengaño refuerza la regresión hacia el primer objeto**, lo que contribuye a **la fragilidad emocional y de los estadios de la organización libidinal**. A esto se añade **la función de los impulsos agresivos**, que son **avivados y reforzados por la frustración**, lo que hace que el niño en su imaginación **transforme a las víctimas de sus fantasías en figuras dañadas y vengativas**, de los cuales teme recibir **los mismos ataques sádicos que tienen lugar en sus fantasías**. <sup>(536)</sup> Klein apunta por otra parte que como consecuencia de estos ataques,

---

<sup>535</sup> En nota nº 16 de la página 422, Klein señala: *“Al tratar de la relación fundamental del niño con el pecho de la madre, con el pene del padre y de las situaciones de ansiedad y las defensas resultantes, yo pienso en algo más que en una relación con objetos parciales. En realidad ya desde un comienzo el niño asocia estos objetos parciales con su padre y con su madre. Las vivencias diarias con sus padres y la relación inconsciente que se va desarrollando con ellos como objetos internos más y más se concentran alrededor de estos objetos parciales primarios y se suman a su importancia primordial en el inconsciente del niño.”* En Klein, M. *“Resumen general teórico”*. En *“El complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas”* (1945). Obras Completas. Tomo I. Ed. RBA Biblioteca de Psicoanálisis. Barcelona, 2006.

<sup>536</sup> Otra nota (nº 17 Pág. 423) dice: *“Debe ser tomada en cuenta la gran dificultad de expresar, en lenguaje adulto, las fantasías y los sentimientos de un niño pequeño. Todas las descripciones de las fantasías inconscientes tempranas- y también de todas las fantasías inconscientes en general- pueden ser consideradas únicamente como señaladores de los contenidos, más que de las formas de tales fantasías”*. Ibíd.

aumenta en el niño la **necesidad de un objeto al que amar y recibir amor, para satisfacer su anhelo de seguridad y ayuda**, por lo que **cada objeto puede convertirse en bueno o malo** según la ocasión. Esta fluctuación entre los diferentes aspectos que ofrecen **“las imagos primarias”**, tiene que ver con que existe **una estrecha interacción entre los estadios tempranos del complejo de Edipo invertido y positivo** (<sup>537</sup>).

Otro de los aspectos importantes de su teoría, es **la introyección de los objetos que se inicia desde el predominio de la libido oral**. Estas imagos introyectadas del pecho de su madre y del pene de su padre **se establecen dentro de su yo y forman el núcleo de su superyo**. Del mismo modo que se introyecta el pecho bueno y el pecho malo de la madre, se introyecta también el **pene bueno y malo y del padre**. Ambos representan tanto las imágenes internas protectoras como las vengativas y perseguidoras, constituyéndose así las primeras identificaciones que desarrolla el yo. (<sup>538</sup>) La relación del niño con sus imágenes internas y la relación con sus padres, se mezcla con **la relación ambivalente que tiene el niño con ambos progenitores**, porque la introyección de los objetos externos **coexiste con la proyección de las imágenes internas en el mundo externo**. Así pues, la relación del niño **con los padres reales está sometida a esta dinámica de la introyección y la proyección, y también el desarrollo del superyo está condicionado por ella**. Debido a esa interacción que supone un movimiento orientado hacia fuera y hacia adentro, **se produce una fluctuación constante entre objetos y situaciones internos y externos**. Dichas fluctuaciones dependen de los diferentes movimientos de la libido, que oscila entre las distintas finalidades y objeto, y es por ello que Klein afirma que **el desarrollo del complejo de Edipo está íntimamente unido al desarrollo del Superyo**. (<sup>539</sup>)

---

<sup>537</sup> Diccionario de Psicoanálisis de Laplanche y Pontalís: “*Conjunto organizado de deseos amorosos y hostiles que el niño experimenta respecto a sus padres. En su forma llamada **positiva** el complejo se presenta como en la historia de **Edipo Rey**: deseo de muerte del rival que es el personaje del mismo sexo y deseo sexual hacia el personaje del sexo opuesto. En su forma **negativa**, se presenta a la inversa: amor hacia el progenitor del mismo sexo y odio y celos hacia el progenitor del sexo opuesto. De hecho, estas dos formas se encuentran, en diferentes grados, en la forma llamada **completa** del complejo de Edipo*”.

<sup>538</sup> Klein, M. “Resumen general teórico”. En “*El complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas*” (1945).Obras Completas. Página 423.

<sup>539</sup> La profesora Amaya Ortiz de Zárate, aporta una reflexión en ese sentido, y es que Klein tiene una conciencia clara de que el conflicto Edípico es crucial para la **adquisición en la simbolización de la diferencia sexual**, lo que resulta **fundamental para superar la destructividad en las relaciones libidinosas**. Por otra parte señala que la aparición del “**tercer elemento**”, evita que “**el yo se confunda con su objeto**”, según los postulados que traerá posteriormente Lacan y que, según la profesora Ortiz de Zárate, son iniciados por Klein.

En su recorrido por el desarrollo libidinal del niño y de la niña, Klein nos trae **la aparición de los deseos genitales, y cómo estos se conjugan con otras pulsiones**. Encuentra estas similitudes en el proceso que siguen ambos sexos:

- **Los deseos genitales y orales tempranos van dirigidos hacia la madre y el padre, a pesar de que aún están impregnados por la libido real, uretral y anal.**
- Klein parte del supuesto de que en ambos sexos existe **un conocimiento inconsciente referente a la existencia del pene así como a la vagina**. El niño se basa en las sensaciones genitales, para formarse la idea de que **padre posee un pene que el niño desea, siguiendo la ecuación “pecho-pene”**. Al mismo tiempo dichas sensaciones implican la búsqueda de una abertura en la cual introducir su pene, lo que implica la existencia de **impulsos dirigidos hacia la madre**.
- También las sensaciones genitales de la niña anuncian **el deseo de recibir el pene de su padre en su vagina**. Por lo tanto, los deseos genitales hacia el pene del padre que se unen con los deseos orales, pueden ser el fundamento de **los estadios tempranos del complejo de Edipo positivo de la niña y del complejo de Edipo invertido del varón**.

Según Klein **el curso del desarrollo libidinal en cada estadio está influido por sentimientos de ansiedad, de culpa y de depresión**, lo que significa que **la posición depresiva infantil ocupa un papel central en el desarrollo temprano**, tal como ha quedado patente los dos historiales clínicos. Pero también considera que **el temor del niño a la pérdida de sus objetos amados, causada por su odio y su agresión, forma parte de sus relaciones de objeto y su complejo edípico desde un principio**. Al mismo tiempo que **aparecen estos sentimientos de ansiedad, de culpa y de depresión, aparece la necesidad de reparación**. Por lo tanto el niño sometido a estos sentimientos, **se ve impulsado a “deshacer” las consecuencias de sus impulsos sádicos**, y de esta forma **los sentimientos de amor, que coexisten con los impulsos agresivos, están reforzados por la tendencia a la reparación**.

Señala Klein que tanto el niño como la niña sienten que **el pene que ha dañado y destruido a la madre en sus fantasías sádicas, por medio de las fantasías de reparación puede llegar a ser una forma de restaurarla**. Este impulso de reparación conlleva el **deseo de dar y recibir satisfacciones libidinales**, ya que según sostiene Klein el niño percibe que **puede restaurar de ese modo el objeto dañado**, y al mismo tiempo que **se disminuye el poder de sus impulsos agresivos**, lo que permite que **sus impulsos amorosos tengan vía libre**, calmando así **los sentimientos de culpa**. Asimismo afirma que **cada etapa del desarrollo libidinal está estimulada y reforzada por el impulso de reparación, incluso por el sentimiento de culpa**. Dicha culpa es la que origina **el impulso de reparación, que a su vez también inhibe los deseos**

libidinales, lo que ocurre cuando el niño empieza a percibir un dominio de su agresividad que puede poner en peligro sus objetos amados, y por ello los tiene que reprimir.

Una vez establecidos los puntos en común entre **el desarrollo edípico del niño varón y el desarrollo edípico de la niña**, Klein señala algunas diferencias:

#### **4.3.3.1.- El desarrollo edípico del varón:**

- **En el varón se da también una posición femenina, que influye en la actitud ante los dos sexos.** Según Klein dicha posición llega a constituirse **bajo el dominio de impulsos y fantasías orales, uretrales y anales, y está íntimamente unida a su relación con los pechos de su madre.** El proceso que sigue posteriormente es que **el niño desplaza una parte de sus deseos libidinales del pecho de la madre al pene del padre, al mismo tiempo que sigue considerando como objeto bueno al pecho.** En virtud de este desplazamiento, podrá imaginar al pene del padre como un **órgano bueno y creador que le causará una satisfacción libidinal, que también puede darle niños como se los da su madre.**
- **Estos deseos femeninos constituyen siempre un rasgo inherente al desarrollo del varón, y también constituyen la raíz de su complejo edípico invertido y forman la primera posición homosexual.** Según Klein la imagen del pene paterno como órgano bueno y creador, **resulta tranquilizadora y es una condición para la capacidad para que el niño varón pueda desarrollar sus deseos edípicos positivos.** Esto es así porque **el niño ha de tener una idea muy sólida sobre la bondad del genital masculino del padre y del suyo propio, para poder experimentar sus deseos genitales hacia la madre.** Además cuando el temor del padre castrador está amortiguado por su confianza en el padre bueno, el niño puede afrontar su odio y rivalidad. De esa manera pueden desarrollarse **las tendencias edípicas invertidas y positivas**, entre las cuales **hay una íntima relación.**
- Es conocida la concepción kleiniana de que tanto el **Complejo de Edipo como el complejo de castración, tienen lugar en periodos del desarrollo libidinal anteriores** a los propuestos por Freud. Klein sostiene que **el temor a la castración se activa desde las primeras sensaciones genitales**, mientras que la definición de Freud apunta a que **el temor a la castración en el varón, consiste en el miedo al ataño, daño o supresión del órgano genital.** Según la visión kleiniana, este temor se vivencia **bajo el predominio de la libido oral.**
- Según Klein **hay varias ansiedades tempranas procedentes de diferentes fuentes**, que producen **el temor de la castración.** Existe una conexión desde el principio entre los deseos genitales hacia la madre que percibe como peligrosos, debidos a **sus fantasías atacar al cuerpo materno con contenidos orales uretrales y anales.** El varón tiene la sensación de que **“el interior materno” está dañado y que es venenoso**, y que según sus fantasías también contiene **el pene del padre.** Debido a sus propios ataques sádicos contra éste, el pene paterno es percibido como objeto hostil y castrador que amenaza a su propio pene con la destrucción. Klein

afirma que esta imagen del interior de la madre que produce temor, coexiste con la **imagen materna como fuente de todo lo bueno y gratificante.**

- Estas imágenes también corresponden a **la percepción que el niño tiene de su propio cuerpo.** Klein concibe que hay un predominio del temor del niño a un **ataque interno por las imágenes peligrosas, bien maternas o paternas,** puesto que en su fantasía **ambos se unen para vengarse de sus propios impulsos agresivos.** Estos temores de persecución influyen de forma decisiva en **las ansiedades que tiene el varón hacia su propio pene,** puesto que cada ataque en contra de su interior por parte de esos **“perseguidores internalizados”,** también supone un ataque contra su propio pene que teme pueda ser mutilado, envenenado o devorado desde el interior. El niño siente que no sólo tiene que preservar su pene, sino también **“los buenos contenidos” de su cuerpo:** las heces y orina buenas, los bebés que él desea tener desde la posición femenina, y los bebés que desea producir desde la masculina, por medio de la **identificación con el padre bueno y creador.** Al mismo tiempo **el niño se siente impulsado a proteger y a preservar los objetos amados internalizados,** de modo que su **temor a los ataques internos contra sus objetos amados,** está íntimamente ligado con **el temor a la castración,** y al mismo tiempo **lo refuerza.**
- Hay otro tipo de ansiedades que contribuyen a su temor a la castración, que proceden de **fantasías sádicas,** según las cuales **los excrementos se convierten en venenosos y peligrosos.** Señala asimismo que **el propio pene,** equiparado en su mente a esas heces peligrosas **“está lleno de orina mala”,** por lo que **se convierte en un órgano de destrucción en sus fantasías de coito.** Dicho temor aumenta por que el niño cree que él **contiene el pene malo de su padre, o sea, por una identificación con el padre malo.** Klein señala que este tipo de ansiedades juegan un importante papel en **los temores de castración y en la represión de los deseos genitales, así como en la regresión a estadios anteriores.** La intensidad de esos temores junto con la necesidad de reprimir los deseos genitales, en caso de que se torne demasiado fuerte, **podrían desembocar en dificultades con la potencia sexual.** <sup>(540)</sup>
- Klein afirma que el predominio de la sensación de tener el pecho bueno de la madre y el pene bueno del padre, **aumenta la confianza en el niño, confianza que le permite liberar sus impulsos y deseos.** A partir de la identificación con su padre bueno, **el niño percibe su propio pene como portador de cualidades reparadoras y creadoras.** Estas fantasías permiten que el niño varón **pueda enfrentar su temor a la castración y afirmar su posición genital, condición previa para que pueda investir actividades e intereses.**

---

<sup>540</sup> Podríamos decir, que también puede referirse, no sólo a la potencia sexual, sino a la potencialidad en general (creatividad, desarrollo intelectual, etc. . .), a la capacidad de dar, crear, y amar.



#### 4.3.3.2.- El desarrollo edípico de la niña.

Klein describe los avatares **del desarrollo edípico de la niña**, según el cual surge en ella **el deseo de recibir el pene, cuando se refuerzan las sensaciones correspondientes en sus órganos genitales** <sup>(541)</sup>:

- La niña tiene también **un conocimiento inconsciente de que su cuerpo contiene bebés en potencia**, los cuales percibe como **su más valiosa posesión**. El pene de su padre **como objeto que da los bebés, se convierte en objeto fuertemente deseado y admirado por la niña**. Esta relación con el pene, como fuente de felicidad y de dones, **está incrementada por la relación de amor y de agradecimiento con el pecho bueno**. Esto contrasta con lo que sucede en el niño varón, en el cual su percepción de potencia se refuerza **por la posesión de un pene que comparara con el de su padre**, mientras que la niña no tiene **forma de encontrar una seguridad en lo referente a su futura fertilidad**. Klein señala que además se incrementan las dudas de la niña, debido a **las ansiedades referentes a los contenidos de su cuerpo**, que a su vez **intensifican los impulsos de robar los niños del cuerpo de su madre y también del pene paterno**. También se incrementa **el temor de que su propio interior pueda ser atacado y robado por una madre vengativa, que la privaría de sus contenidos “buenos”**. <sup>(542)</sup>
- Klein asegura que algunos de estos elementos también actúan en el niño, pero los rasgos específicos que caracterizan el desarrollo edípico de la niña estriban en **el hecho de que su desarrollo genital está centrado en el deseo femenino de recibir el pene paterno y que su preocupación inconsciente principal sea la referente a sus bebés imaginados**. Como consecuencia de eso, **sus fantasías y emociones se centran principalmente alrededor de su mundo y objetos internos**, y su rivalidad edípica se expresa esencialmente en **el impulso de robar a su madre el pene del padre y los bebés**. Sostiene que el temor de que su cuerpo sea atacado y sus objetos buenos internos sean dañados o robados por una madre mala y vengativa, **tiene un papel predominante en las ansiedades de la niña**. <sup>(543)</sup>
- Otra diferencia importante que existe entre proceso edípico del niño y la niña es que, mientras que en el niño **la envidia hacia la madre por creer que contiene el pene del padre y los bebés** constituye **su complejo edípico invertido**, en la niña esta envidia **forma parte de su situación edípica positiva**. Este es un factor esencial a lo largo de su desarrollo sexual y emocional y tiene un efecto importante en su identificación con su madre en su relación sexual con su padre, así como en su futuro papel de madre.

---

<sup>541</sup> Nota a pié de página 427, en la que Klein afirma: “*El análisis de niños pequeños no deja lugar a duda respecto al hecho de que la vagina está representada en el inconsciente del niño. La masturbación vaginal real en la primera infancia es mucho más frecuente de lo que se ha creído, lo cual está señalado por varios autores*”.

<sup>542</sup> Subrayo las frases precedentes, porque parece que Klein se aproxima más a lo que puede ser el recorrido de la niña por el Complejo de Edipo. También hay que decir, en general, que el conocimiento profundo del desarrollo temprano que tiene Klein supera al que tenía Freud.

<sup>543</sup> De ahí el interés especial para las niñas de los cuentos de princesas, brujas, hadas y hechiceras maléficas.

- Hay otras importantes repercusiones en lo referente a **los deseos de la niña en relación al pene**, y es **el deseo de la niña de poseer un pene y de ser varón**. Según Klein este deseo sería **una expresión de su bisexualidad**, y **este rasgo es tan inherente en las niñas, como lo es en el niño el deseo de ser mujer**. Apunta que **el deseo de tener un pene propio es secundario a su deseo de recibir el pene**, y además dicho deseo se incrementa por **las frustraciones que experimenta en su posición femenina, y por las ansiedades y la culpa que experimenta en la situación edípica positiva**. Según postula Klein, la envidia al pene que tiene la niña encubre de algún modo **el deseo frustrado de tomar el lugar de la madre en la relación con el padre y de recibir niños de él**.

- En cuanto al **superyo de la niña**, Klein destaca la importancia que tiene para ella **su mundo interior**, que necesita **llenar de “objetos buenos”**. Dicha necesidad refuerza en ella **los procesos introyectivos, que también están reforzados por la naturaleza receptiva de su órgano genital**, y por ello sostiene Klein que **el pene del padre internalizado forma parte intrínseca de su superyo**. Este proceso implica que la niña pueda **identificarse con su padre en la posición masculina**, que se basa en **la posesión de un pene imaginario**.

- En la posición femenina, la niña siente el impulso de **internalizar el pene paterno por sus deseos sexuales y por su anhelo de tener bebés**, y por ello es capaz de **una sumisión completa a este padre admirado internalizado, mientras que en la posición masculina desea imitar todas sus aspiraciones y sublimaciones masculinas**. De este modo su identificación masculina con el padre está mezclada con **su actitud femenina, siendo esta combinación la que caracteriza al superyo femenino**.

- Klein afirma que **en la formación del superyo de la niña, el padre bueno coexiste hasta cierto punto con el padre malo y castrador, aunque el objeto que le genera mayor ansiedad es la madre perseguidora**. Si la niña ha podido internalizar una madre buena y puede identificarse con su actitud maternal, **podrá equilibrar este temor persecutorio y reforzar su relación con el padre bueno internalizado, por medio de su propia actitud maternal hacia él**.

#### **4.4.- DIFERENCIAS ENTRE FREUD Y KLEIN.**

Laplanche y Pontalis señalan que el primer diseño de la teoría edípica **se dibujó sobre el modelo del niño varón, lo que le llevó a Freud a transplantar ese modelo a la niña**. Pero esta premisa ha sido rebatida por el propio Freud a partir de 1923, cuando plantea en relación con **la organización genital infantil de la libido** <sup>(544)</sup>, según la cual, **durante la fase fálica únicamente cuenta el falo en ambos sexos, en el momento álgido del Complejo de Edipo**. Por otra parte, y asemejándose de alguna manera a los postulados de M. Klein, adjudicó un

---

<sup>544</sup> En el texto “*La organización genital*” (1923)

importante papel a **la inclinación preedípica hacia la madre**. Este aspecto puede observarse - mejor en la niña, cuando a raíz del complejo de Edipo **va a significar para ella un cambio de objeto amoroso: el paso de la madre al padre**.<sup>(545)</sup> Esta última consideración que revoca el modelo inicial de Freud sobre el Edipo, apunta a que éste admitió **la existencia de un periodo anterior al Complejo de Edipo**, cuya edad de aparición se sitúa entre **tres y cinco años de edad**.<sup>(546)</sup>

Laplanche y Pontalis señalan que Freud incluso llegó a ir más allá de la oposición **preedípico- edípico**, al remarcar **la existencia y efectos de una relación compleja de tipo “dual”, entre la madre y el niño**, encontrando en el análisis de las estructuras psicopatológicas **fijaciones dicha relación en edades tempranas**. Este concepto de **“relación dual”** anterior a la **estructura triangular del Edipo**, aparece en numerosos autores, pero es **la escuela kleiniana la que considera crucial la importancia de las épocas más precoces de la infancia**. Si bien no designa ninguna fase como **propiamente preedípica**, sitúa **el complejo de Edipo en la posición llamada depresiva**, en la que se inicia la relación con el objeto (persona) total.

A pesar de estas puntualizaciones que hacen Laplanche y Pontalís sobre las modificaciones que hizo el propio Freud en cuanto a su teoría sobre el Edipo, constatan diferencias entre la concepción de Freud y Klein en torno al Complejo de Edipo y la castración:

#### **Según Klein:**

- Tanto el niño como la niña siguen un camino parecido cuando se inicia el proceso edípico, puesto que para ambos **el primer objeto es el pecho de la madre y el pene del padre**,<sup>(547)</sup> en la teoría kleiniana **la percepción de las diferencias se produce mucho antes de lo que Freud estimó**.
- Klein sostiene que la niña tiene **un conocimiento inconsciente de que su cuerpo tiene “bebés en potencia”**, conocimiento que también alcanza a la **existencia de la vagina**. Para ella **el pene del padre también es una fuente de gratificación en tanto que “da los bebés”**, mientras que en el varón la posesión del pene, que compara con el de su padre, **refuerza su sensación de potencia**.

---

<sup>545</sup> En el texto de Freud “*Sobre la sexualidad femenina*” (1931)

<sup>546</sup> En la página 63 los autores del Diccionario puntualizan: “La edad en que se sitúa el Complejo de Edipo permaneció al principio relativamente indeterminada para Freud. Así por ejemplo, en “*Tres ensayos sobre la teoría de la sexualidad*” (1905), se sostiene la tesis de que la elección de objeto no tiene lugar de modo pleno hasta la pubertad para ser en seguida superado. Esta incertidumbre se encuentra todavía en 1916-17 en “*Lecciones de introducción al psicoanálisis*”, aún cuando en esta fecha Freud reconoce ya la existencia de una elección de objeto infantil muy próxima a la elección adulta. “

<sup>547</sup> Laplanche, J. y Pontalis, J.B. “*Diccionario de Psicoanálisis*”, 1983. Ed. Labor, Barcelona

- Dado que la niña se siente insegura con respecto a su futura fertilidad, focaliza su ansiedad en torno a **los contenidos de su cuerpo, ansiedades que le intensifican a robar los niños y el pene del cuerpo de su madre**, al mismo tiempo que siente temor a que **la madre le robe los “objetos buenos” de su propio cuerpo, como venganza**.
- Según esto **en la niña el deseo de tener un pene, es secundario al de recibir el pene del padre, deseo incrementado por las frustraciones a las que le lleva su posición femenina inseguridad**, a las que se suma **la ansiedad y la culpa procedentes de su Edipo Positivo**. Mientras tanto, el niño, desde su posición masculina, **lo que desea es imitar todo lo que viene del padre**, aunque esa **identificación masculina se encuentra también una actitud femenina**.
- Klein afirma que en el **superyo de la niña, coexiste el padre bueno admirado y amado, con el padre malo y castrador**, aunque sigue siendo **la madre perseguidora el objeto de su ansiedad**. La **relación con el padre bueno internalizado**, depende de cómo la niña **internalice la actitud maternal y de cómo se identifique con ella**.

#### Según Freud:

- Señala que en el caso del varón **el estadio fálico de la organización genital sucumbe a la amenaza de castración** <sup>(548)</sup>.
- En cuanto a la formación del Super- Yo, según Freud, **hay un predominio en el niño varón de la autoridad internalizada del padre**, aunque reconoce hasta cierto punto **la identificación con la madre como un factor en la formación del superyo del varón** Klein postula también que se forma por **internalización de la autoridad paterna del superyo, heredero del complejo de Edipo**. Las tensiones entre éste y el Yo se muestran a través de la culpabilidad, término que sólo puede justificarse el uso de la palabra culpabilidad cuando el superyo se encuentre desarrollado.
- En lo referente al desarrollo edípico de la niña, Freud opina que existe un **“apegamiento preedípico” a la madre en el periodo anterior al desarrollo de la situación edípica**. También considera este periodo como la fase de apegamiento exclusivo a la madre”, o “fase preedípica” <sup>(549)</sup>. Por ello afirma que **durante su fase fálica el deseo fundamental de la niña, se centra en el deseo de recibir un pene de ella**. Por lo tanto, según la teoría freudiana **el clítoris representa el pene en la mente de la niña, y por ello se sostiene que la masturbación clitoridiana es la expresión de sus deseos fálicos**. Otro elemento del enfoque freudiano es que **la niña aún no ha descubierto la vagina**, concepción que Klein refuta radicalmente.
- Según Freud **el descubrimiento por parte de la niña de su carencia de pene, es la entrada al complejo de castración**. Es el momento en el que **la niña rompe el**

<sup>548</sup> Freud, S. “La organización genital infantil”, 1923

<sup>549</sup> Freud, S. “Sobre la sexualidad femenina”, 1931

**apego con la madre, y se siente resentida por que ésta “no le ha dado un pene”,** porque al mismo tiempo la niña descubre que **su propia madre carece de pene.** Esto hace que se desvíe de la madre y **busque al padre,** y su primer deseo es **recibir un pene de él.** Sólo de forma **secundaria** acude a él **con el deseo de que le de un niño, que sustituye al pene de acuerdo con la vieja ecuación simbólica.** <sup>(550)</sup>

- Según lo anterior, el **complejo edípico de la niña está empujado por su complejo de castración.** Sin embargo Klein comenta que la causa principal de **la ansiedad en la niña es la pérdida de amor.** Eso conlleva que **el desarrollo del superyo de la niña se diferencia en muchos aspectos del que atraviesa el niño,** aunque tienen en común **la presencia de un sentimiento de culpabilidad como secuela del Complejo de Edipo.**
- Apunta Freud al respecto que los sentimientos maternos de la niña derivan de la relación temprana con la madre en la fase preedípica. En cuanto a la identificación de la niña con la madre derivada de su complejo de Edipo, Klein opina que Freud no ha explicado suficientemente cómo la identificación femenina con su madre en la situación edípica, afecta el curso del complejo de Edipo en ella. Según su opinión, en el periodo de la organización genital, la niña considera a su madre predominantemente bajo su aspecto fálico.

Parece indicado hacer aquí algunos comentarios, puesto que parece que Klein tenía un conocimiento más profundo del desarrollo temprano del que tenía Freud, que también impregna las concepciones sobre el Complejo de Edipo. <sup>(551)</sup> <sup>(552)</sup> Ésta toma los conceptos freudianos como punto de partida y confirma algunos de los descubrimientos de Freud en torno al Complejo de Edipo. <sup>(553)</sup>

---

<sup>550</sup> Freud, S. “*Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*”, 1915

<sup>551</sup> En ese sentido, la profesora Amaya Ortiz de Zárate, considera que Klein se aleja de la teoría Freudiana en la que se mantiene la hipótesis del falo, y la existencia de la fase fálica, volviendo a la teoría de la bisexualidad. A la edad que sitúa Klein el inicio del Complejo de Edipo (año y medio), el niño está en la etapa del narcisismo primario, en la que no existe diferenciación sexual. Comenta la profesora en ese sentido que, “*el niño lo quiere todo, pecho, pene y niños, pero todo ello pertenece realmente a la madre –envidia y voracidad.*”

<sup>552</sup> Otra acotación que realiza la profesora Ortiz de Zárate, se refiere al super-Yo, también está relacionada con la cuestión de la fase en la que Klein sostiene se forma esta instancia. Señala que podríamos atrevernos a decir que, **si considera que ese yo ideal más primitivo y diferente del ideal del yo, producto del conflicto edípico, forma parte de ese superyo, los primeros objetos podrían formar parte de ese yo ideal, porque se forma por identificación con éste**

<sup>553</sup> En “*Algunas comparaciones con el concepto clásico*” “*Resumen general teórico*”. En “*El complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas*”(1945).Obras Completas, hay una nota de Klein (nº 19 a pie de página 429), donde indica la procedencia de las siguientes obras de Freud a las que se refiere: “*El yo y el ello*”, “*La organización genital infantil*”, “*El Sepultamiento del complejo de Edipo*” “*Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos*”, “*Sobre la sexualidad femenina*”, y “*Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*”.

#### 4.5.- APORTACIONES DE LACAN A LA CUESTIÓN DEL EDIPO Y LA CASTRACIÓN: EL INGRESO EN EL ORDEN SIMBÓLICO.

No esperemos encontrar en Lacan, como tampoco por razones diferentes lo hallamos en Freud, un desarrollo teórico que nos indique sus ideas concretas sobre el Edipo. Tendremos que entresacarlas de los diversos elementos de su teoría, y pivotar sobre los diferentes ejes que suponen sus conceptos fundamentales: Estructura, Real- Imaginario- Simbólico, la cuestión del Otro, El Nombre del Padre, y tantos otros que componen su edificio teórico

##### 4.5.1.- De la relación dual a la triangulación. La cuestión del Otro.

Podría entroncarse la teoría del Edipo Temprano de Melanie Klein, con la prematuridad psíquica de la que habla Lacan en su modelo del Estadio del Espejo. Precisamente le dedica a Klein bastantes párrafos, a propósito del caso Dick en el texto *“La Tópica del Imaginario”* <sup>(554)</sup> En ese estadio es donde se empieza a dibujar un retrato primitivo del Yo, anticipándose al dominio psicológico posterior, pero ese desarrollo sólo tiene lugar en la medida en el que **el sujeto puede integrarse en el sistema simbólico. Considera que la situación simbólica que representa el Edipo es la “llave maestra”, según la cual empiezan a estructurarse** imaginario y real. **Es la palabra “significativa” la que permite la inclusión en la ley de la palabra**, que inserta al sujeto en la estructura que permite la “humanización”.

En el apartado que le dedica a la cuestión del Yo Ideal y el Ideal del Yo <sup>(555)</sup>, Lacan se ocupa **de la proyección del ideal de los padres hacia el hijo**, partiendo de los postulados de Freud a la construcción de un ideal sobre el cual se desplaza el narcisismo, que está adornado con todas las perfecciones de la niñez. Señala que de nuevo **hay una incapacidad del sujeto para renunciar a la satisfacción, que también podría interpretarse como una dificultad para renunciar al mundo de la niñez.**

Junto con el concepto de “Yo ideal” se encuentra el “Ideal del Yo”, cuyo proceso y dinámica le diferencia del primero. El ideal del yo supone una elevación del objeto, y según

---

<sup>554</sup> Lacan, J. *“La tópica de lo imaginario”*. Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud- Ed. Paidós Buenos Aires 1975.

<sup>555</sup> Lacan, J. *“La tópica de lo imaginario”*. Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página 137-138)

Lacan **se encuentra en el plano de lo simbólico**, lo que condujo a Freud a concebir una instancia psíquica que va gestionar la satisfacción que se desprende de ese ideal del yo. Dicha instancia psíquica tiene la característica de ser vigilante, y además, según Lacan, es una instancia que habla, que es precisamente el **Superyo**. Retomando la cuestión del Ideal, Lacan señala que hay un desplazamiento de la libido sobre ese ideal del Yo, que ha sido inculcado desde el exterior, **y la satisfacción consiste en el cumplimiento del ideal**. Reformula el experimento del aparato óptico que utilizó para explicar el estadio del espejo, para mostrar la diferencia entre los fenómenos imaginarios, en el que **la imagen y su objeto real” juegan al escondite**. Apunta que según la colocación del sujeto y de la imagen real ante los espejos, podría decirse que nosotros somos también ese otro que está fuera de nosotros, porque lo vemos a través de la imagen virtual, tal como sucedió en un principio. Como se ha señalado antes, **la condición de inmadurez de la formación del ser humano implica que éste sólo puede ver su forma completa fuera de sí mismo.** <sup>(556)</sup>

Hay un detalle en el juego de los espejos, que Lacan quiere destacar: se trata de la inclinación con la que podemos ver la imagen real de forma más o menos clara. Recordamos su hipótesis según la cual **la inclinación del espejo plano está dirigida por la voz del otro, que es posterior al estadio del espejo y que está relacionada con ese otro**. Se refiere a la **relación simbólica** según la cual podemos entender cómo se regula lo imaginario, en función del **vínculo simbólico** que existe **entre los seres humanos**. Dicha relación simbólica es la que **marca la posición como sujeto y apunta a que éste está definido por una intermediación de la Ley**. Así pues el Ideal del Yo, al estar relacionado con **una instancia que habla**, sería ese otro puesto que es el interlocutor que **mantiene una relación simbólica con el sujeto**. Este sujeto puede ser identificado por **el intercambio simbólico, que lo vincula a otros seres humanos.** <sup>(557)</sup>

En relación con la cuestión de la triangularidad, parece oportuno hacer referencia a algunos aspectos que aparecen en el *“Diccionario de Psicoanálisis”*, de Laplanche y Pontalís en relación con el Complejo de Edipo, pues apuntan que **el Complejo de Edipo señala la situación del niño en el triángulo** <sup>(558)</sup>. También se hace referencia a los efectos que tiene el Complejo de Edipo en **la estructura de la personalidad y en la orientación del deseo humano**, ya que

---

<sup>556</sup> Lacan, J. *“La tópica de lo imaginario”*. Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página 212-213)

<sup>557</sup> Lacan, J. *“La tópica de lo imaginario”*. Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1975. Página 215-216.

<sup>558</sup> Marck Brunswick, R. *“The Preoedipal Phase of the Libido Development”*, 1940

interviene en **la constitución de las diferentes instancias, en especial el superyo y el ideal del yo**, que Freud relaciona más estrechamente con **la declinación del complejo de Edipo y la entrada en el periodo de latencia**.

Puede verse cómo la cuestión del orden simbólico en relación con la palabra, es uno de los puntos centrales en Lacan, y lo va desgranando a lo largo de sus textos. Se propone mostrar una cuestión que considera esencial en el pensamiento de Freud, y es que **el orden simbólico constituye al sujeto**. La historia de *“La carta robada”* <sup>(559)</sup> le sirve como un ejemplo para mostrar **cómo el sujeto percibe el recorrido de un significante**, lo que nos remite al inconsciente a partir de lo que el denomina *“las incidencias imaginarias”*.

Destaca dos escenas en el texto de la carta robada: Una en la que el ministro entra en el tocador de la reina y ésta intenta ocultar la carta que esta leyendo, intento que consiste en dejarla como al descuido. Pero el ministro se da cuenta y la roba, también “al descuido” y la sustituye por otra. El resultado es que la reina sabe quien la posee, y que no lleva buenas intenciones. La segunda escena es en la que Dupin vuelve al despacho del ministro a recuperar la carta de la reina, ya que la policía no ha podido hacerlo. Descubre la carta que aparentemente está abandonada, y simulando el olvido de un objeto personal, vuelve a casa para recuperarla. El resultado esta vez es que el ministro ignora que ya no tiene la carta.

En estas operaciones de sustracción **opera la intersubjetividad** y un encadenamiento de los hechos, que están relacionados con **la estructura, lo mismo que las dos acciones que lo motivan**. Lacan apunta que hay un sistema de triangulación en estos hechos, puesto que hay tres miradas: una que supone a las otros dos. Es de esa manera como se articulan **los tres tiempos, que ordenan tres miradas sustentadas a su vez por tres sujetos, y encarnadas por personas diferentes**:

**1.- “La mirada que no ve nada”: el Rey y la policía.**

**2.- “La mirada que ve que la primera no ve nada”, y que cree que lo que esconde está a buen recaudo, pero se engaña: la Reina y el Ministro.**

**3.- Por último está el tercero que ve lo que esas miradas dejan como pista para descubrir lo que se esconde para quien quiere apoderarse de ello: Dupin.**

---

<sup>559</sup> Lacan, J. *“El Seminario sobre la carta robada”*, 1955 (“Écrits”). Traducción de Tomás Segovia, revisada con la colaboración del autor y de Juan David Nasio. Con posterior revisión de Armando Suárez (cesión de la Ed. Siglo XXI de México). RBA Ediciones Coleccionables, S.A. Barcelona, 2006.



Se genera lo que Lacan denomina **“un complejo intersubjetivo”**, cuya unidad habría que descubrir, señalando que primeramente habría que plantearse reconocer **“el automatismo de repetición”**, en ese **“nódulo intersubjetivo de la acción”**. También señala que, a estas alturas, podemos identificar a la variedad de sujetos que intervienen con la fórmula: **“el inconsciente es el discurso del otro”**. En este punto incorpora la noción de **“inmixción de los sujetos”** <sup>(560)</sup>, concepto que proviene el análisis que hizo Freud de **sueño de la inyección de Irma**. Como ya hemos visto, **el Edipo rompe una relación dual pues “otro” entra en escena**, y Lacan aprovecha este texto de Poe para abordar algunos elementos integrantes de su famosa fórmula <sup>(561)</sup>. Habría pues que adentrarse en ese **“complejo intersubjetivo”**, y descubrir lo que hay detrás de ese **“nódulo**. En el concepto de la **“inmixción de los sujetos”**, Lacan encuentra una forma de explicar cómo **en la relación con otro sujeto, no existe una relación con “uno” sino con otros muchos que están contenidos en él**. Freud desarrolló el tema de la multitud de personajes en el sueño, que Lacan denomina **“multitud estructurada”** <sup>(562)</sup>, comparando al sujeto como **el resultado de fotografías superpuestas**. Esto implica en un sentido que **los sujetos “se inmiscuyen” en las cosas**, y también que **los fenómenos inconscientes que tienen lugar entre dos sujetos “se despliegan en un plano simbólico”**, que queda **“descentrado” del ego**. <sup>(563)</sup>

Este relato de Poe le sirve a Lacan para subrayar aquello que diferencia **la intersubjetividad verdadera de una relación dual**, y pone el acento en el comportamiento con el adversario y el razonamiento que se pone en juego. La diferencia que lleva al éxito o el fracaso de la búsqueda, depende **del tipo de identificación con el adversario**, y como podemos ver **la identificación puramente imaginaria (lo que se supone que el adversario va a hacer**

---

<sup>560</sup> Fuente: Página web “significado de. Aportación realizada por Francisco Valdez Mendoza el 02/04/12. Sust. fem. 1. La primera acepción viene de la liturgia católica, en el momento de la consagración y se explica como *“concurrencia de una porción de la hostia consagrada y el vino en el cáliz”*. Es el momento en el que el sacerdote fracciona en dos partes, volviéndolas a partir de nuevo, y después deja caer la última parte en el cáliz donde está el vino, símbolo de la sangre de Cristo. Esta sería la parte de la misa en la que transcurre esta celebración. 2.- En la segunda acepción inmixción sería lo siguiente: *En una sociedad en comandita (sociedad comercial en que unos aportan el capital y otros lo manejan), “prohibición de inmixción” consiste en la denegación al socio comanditario a inmiscuirse en la administración*. Tal injerencia, en funciones que no le corresponden, constituye grave incumplimiento de las obligaciones sociales. El concepto que tiene origen en el latín, proviene de la preposición «in»: en, una parte apocopada del sustantivo «mixtura»: mezcla, fusión, y la desinencia «ión»: que denota acción.

<sup>561</sup> A saber **“el inconsciente es el discurso del otro”**

<sup>562</sup> Fuente Internet: Nota filológica de Pablo Peusner: *“Acerca de la entrada del término “immixtion” en la obra de Jacques Lacan”: El término “immixing” (en inglés) supone una mezcla de elementos en la que la esencia misma de tales elementos está disuelta y participa de la mezcla. En francés existe el término “immixtion”. Se trata de una palabra surgida en el Siglo XVI (del bajo latín, immixtio, de immiscere) cuyo significado es: “acción de inmiscuirse, de meterse”*.

<sup>563</sup> Fuente Internet: También Pablo Peusner señala que el resultado de este recorrido por este concepto utilizado por Lacan, lleva a diferenciar una “multitud” formada por muchos “individuos”, de la “inmiscusión de los sujetos”. Este último fenómeno, hemos de considerarlo como algo que sucede **“entre dos sujetos”**. Señala que este aspecto será desarrollado por Lacan, para lo cual introducirá el concepto del **“Gran Otro”**

**pero desde mi punto de vista), lleva al fracaso. Sólo ir más allá de la relación dual conducirá al éxito.** Para ello además de esto, es necesario encontrar una ley que arbitre las jugadas que son propuestas.

Lacan nos propone profundizar en **la naturaleza de la sobredeterminación** que ya descubrió Freud, y que en definitiva se trata de **la determinación simbólica**. Nos advierte también de que no podemos concebir esta sobredeterminación como algo real, ya que tal como ocurre con los juegos de azar, las leyes que rigen tal determinación simbólica, son anteriores a lo que es la **“comprobación real del azar”**. Señala que también habría que hablar cómo se establece **la dominancia del significante sobre el sujeto**. Sólo si los jugadores se atienen a esa ley, pueden escapar a la **intersubjetividad puramente dual**, según la cual los jugadores han de ponerse en el lugar del otro, operando una **identificación imaginaria**. Es necesario que el adversario le reconozca como rival, lo que implica que el sujeto es tenido en cuenta como **“un sujeto que lo objetiva”**. Es desde ese momento que queda atrapado en ese tipo de intersubjetividad dual, que puede ser un callejón sin salidas y dejarle **sin recursos contra un Otro absoluto** <sup>(564)</sup>

En el “Seminario nº 3” en el que habla sobre la cuestión del Otro en la Psicosis <sup>(565)</sup>, Lacan se pregunta **qué es lo que distingue una palabra de un registro de lenguaje**. Lo primero que señala es que **hablar es hablar a otros**, afirmación que parece extremadamente simple pero que resulta fundamental. En principio se trata **de la estructura de la palabra**, por medio de la cual **el mensaje se recibe del otro pero de forma invertida**. Esa estructura es la base de **la palabra plena**, como algo que fundamenta **una posición determinada de los sujetos** <sup>(566)</sup>. Un ejemplo de esto está en la palabra, cuando sirve para dar testimonio de algo, pues en ese caso la palabra compromete. <sup>(567)</sup>

También en el fingimiento y el engaño, se reconoce esa relación **“de sujeto a sujeto”**, pues cuando se finge y se ejerce el engaño, el sujeto está **desplegando una dialéctica que incluye el decir la verdad para que se crea todo lo contrario**. Lacan señala que en ambos casos es necesaria la estructura, para que ese juego de suposiciones funcione. Lacan sostiene que la

---

<sup>564</sup> Lacan, J. “El Seminario sobre la carta robada”, 1955 (“Écrits”).Página 54

<sup>565</sup> Lacan, J. “El Otro y la Psicosis” En”Seminario 3 “Las Psicosis”.

<sup>566</sup> Ver Lacan, J. “Palabra vacía y palabra plena en la realización psicoanalítica del sujeto”. En “Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis”, 1953.

<sup>567</sup> Lacan, J. “El Otro y la Psicosis” En”Seminario 3 “Las Psicosis”, página 57. Lacan aborda la cuestión de las promesas de fidelidad, en cuanto se refieren a la “fides”, compromiso.

**palabra lo es en tanto habla al otro (A)**, y lo que indica el valor que fundamenta la palabra, esto es, que el **“otro está ahí en tanto que otro absoluto”**. Subraya que **“absoluto”** quiere decir que **es reconocido pero no conocido**. Esta incógnita en la alteridad del Otro, **es lo que resulta característico en la relación de la palabra en tanto es hablada al otro**.

También en el texto sobre la psicosis, Lacan afirma que tenemos otro tipo de **“alteridad”**, como lo muestra a partir de lo que el denomina **“conocimiento paranoico”**, que se pone en funcionamiento en la dinámica de **los celos**. Otro ejemplo es cuando un niño pega a otro y dice que **no ha sido él el agresor, sino “la víctima”**. Según ese punto de vista ese niño no miente, porque en el sentido literal, se trata del otro. Lacan afirma que lo que sustenta el interés humano es que en un principio **es el objeto del deseo del otro**, y esto lo hace posible el hecho de que **el yo humano es el otro**. Al comienzo **el sujeto está modulado por el otro, que da forma a sus deseos inconexos** (<sup>568</sup>), y considera que **el Otro es el centro en torno al cual el sujeto construye su unidad**. Lacan sostiene que esa **“alteridad primitiva”** afecta a los objetos, puesto que en ese momento están marcados por **la rivalidad y la competencia, que fundamenta el primer objeto**, situación que quedará superada por la aparición de la palabra, en la medida en que incluye al **“TERCERO”**.

#### **4.5.2.- El relato edípico y la transmisión.-**

Como hemos visto anteriormente, Freud desarrolla la cuestión de la transmisión y el relato colectivo en el texto **“Moisés y la religión monoteísta”** (1934-1938), en el que se centra en la transmisión de una historia colectiva, que edifica la figura paterna. Establece numerosos paralelismos entre la figura de Moisés y la historia del pueblo judío con la **“novela familiar”**, y observa que siguen parecidos avatares: **sobrevaloración de la figura paterna, rechazo de la misma para posteriormente establecer una identificación con ésta, siguiendo el proceso propio del conflicto edípico**. Hubo una deformación de los hechos, que en el caso de Moisés tuvo como objetivo borrar las huellas de su asesinato. Es importante el término que usa Freud en idioma alemán: **“Enstellung”**, que implica tanto **deformación, desfiguración, como cambio**

---

<sup>568</sup> Referencia al tema del cuerpo fragmentado, y a la cuestión de que la primera unificación del ego está en el **“alter ego”**; esto es, **está alienada**. Lacan, J. **“El Otro y la Psicosis”** En **“Seminario 3 “Las Psicosis”**, página 61

**de posición** <sup>(569)</sup> y eso es precisamente lo que es necesario para **enmascarar el acto criminal**, y lo que ocurre en **la neurosis ante el trauma**. Estos mecanismos intervienen en el **desplazamiento del significante** <sup>(570)</sup>, y en ellos se apoya Lacan para hacernos ver cómo el pensamiento de Freud se ocupa principalmente del **orden simbólico como constituyente del sujeto**.

El origen del trauma y la etiología de la neurosis están íntimamente relacionados, y parten de una situación que fue olvidada. A los hechos que generan la neurosis y el trauma, le sigue **un periodo de latencia**; pueden aparecer síntomas o también pasar desapercibidos, pero siempre existen **cicatrices que permanecen latentes y transforman la psique**. Con la adolescencia irrumpen con nueva fuerza, y de este modo **los efectos de la amenaza de castración que han sido reprimidos retornan de nuevo**. Ese **retorno de lo reprimido** es lo que Freud considera **esencial en las neurosis**. Como puede verse en el esquema <sup>(571)</sup>, **el retorno de lo reprimido (de naturaleza inconsciente)**, cumple un papel primordial en este proceso, puesto que **mantiene la fuerza inicial** a pesar del **elaborado entramado psíquico de desplazamientos, represión y “contrainvestimientos”**, puesto que **las huellas mnémicas de las primeras experiencias se siguen conservando**, e incluso sucede que **parte de esas huellas quedan accesibles al recuerdo, aunque de forma parcial**.

Lacan también aborda la cuestión del **retorno de lo reprimido**, y lo pone en relación con la cuestión del **“automatismo de repetición”**. De nuevo toma el texto de *“La carta robada”* para mostrar la insistencia de ese significante (la carta), y señala que aquello que insiste es que quiere **“hacerse valer”**, y de eso es de lo que da fe cada paciente que acude al análisis puesto que son ellos mismos **los que conducen al analista a buscar en eso que insiste a través de sus expresiones en la sesión**. Pero también considera importante que el paciente sea **debidamente escuchado en el momento en el que habla**, para lo cual es necesario **escuchar “lo que le extravía, en el momento en que es sencillamente presa de la verdad”** <sup>(572)</sup>

---

<sup>569</sup> Ya se ha mencionado en la nota a pie de página anterior, el sentido que el traductor (López Ballesteros) da al término alemán “*Enstellung*”, en la página 3264 del texto en castellano. El traductor da a esta voz un sentido que implica “*cambio de posición*”, lo que da lugar al empleo del término “*desplazamiento*”, utilizado en el vocabulario psicoanalítico. La traducción literal de este término, indica que el significado de “*Enstellung*” “*deformación*”, “*desfiguración*”, y en una segunda acepción “*alteración*” y “*tergiversación*”.

<sup>570</sup> Lacan apunta a propósito de esos mecanismos de deformación que “*los factores imaginarios, a pesar de su inercia, sólo hacen en ellos el papel de sombras y reflejos*”. En Lacan, J. “*El Seminario sobre la carta robada*”, 1955 (“*Écrits*”).Página 5

<sup>571</sup> Ver esquema en página 50 en el apartado “*El origen del monoteísmo*”

<sup>572</sup> Lacan, J. “*El Seminario sobre la carta robada*”, 1955 (“*Écrits*”).Página 37

Esta cuestión **del automatismo de repetición** <sup>(573)</sup> entronca con el concepto de **la pulsión de muerte**, y por ende del texto freudiano *“Más allá del principio del Placer”*. Lacan señala que además de anunciar la nueva tópica (Yo, Ello, y Superyo) <sup>(574)</sup> este texto es muy importante por abordar ese concepto, que para él es la reafirmación del descubrimiento de Freud que no es otro que **“la concepción de la memoria que implica su “inconsciente”** <sup>(575)</sup>. Lacan señala que Freud da un paso decisivo, **al sacar de la conciencia con la que se identifica el ser humano, aquello que nos vincula con esa repetición** <sup>(576)</sup>. Ésta es una **repetición simbólica**, y podemos ver en ella **un orden simbólico que constituye al hombre**.

Retomamos a Freud y en la analogía que realiza entre los procesos **ontogénicos y filogenéticos** en el texto sobre Moisés, destacando que **las impresiones traumáticas precoces**, pueden muy bien estar contenidas en **restos de origen filogenético**, como si fuera una **“herencia arcaica o ancestral” que ya vendría “de fábrica” en los seres humanos desde su nacimiento**. La investigación analítica nos pone sobre la pista de lo que Freud denomina **la universalidad del simbolismo del lenguaje, la sustitución simbólica de un objeto por otro** <sup>(577)</sup>, **que va más allá de las diferencias entre las lenguas**. Eso mismo ocurre con **las reacciones ante los traumas precoces**, que no pueden circunscribirse sólo a **las vivencias individuales de cada sujeto**. El ejemplo más claro de esto es **el comportamiento del niño neurótico frente a sus padres en el conflicto Edípico y sus reacciones ante la amenaza de castración**. El “quid” de la cuestión está en **la conservación y transmisión de las huellas mnémicas**.

Freud observa que hay determinadas influencias que quedan impresas en el aparato psíquico del niño aún inmaduro, según las cuales tiñe una **percepción prematura de la unidad psíquica** <sup>(578)</sup>. Estas impresiones tempranas, vuelven a aparecer en la vida posterior condicionando sus actos, pero ignorando cuál es la causa, puesto que **el carácter de los recuerdos es inconsciente**. Paralelamente, atribuye esta misma cualidad a **las tradiciones que se conservan en el inconsciente de los pueblos**. Pero pese a todas las deformaciones y alteraciones, **las pulsiones siguen activas conservando todo su poder, toma otros caminos**,

---

<sup>573</sup> Cita el término en alemán *“Wiederholungszang”*.

<sup>574</sup> Freud retoma esta segunda tópica en el texto de *“Moisés”*

<sup>575</sup> *Ibíd.* Página 39

<sup>576</sup> Freud se refiere expresamente en el texto del Moisés, al hecho de que hay una parte de los contenidos del Ello, que permanece totalmente inconsciente. Afirmar también en ese texto que lo reprimido es totalmente inconsciente.

<sup>577</sup> Freud, S. *“Moisés y la religión monoteísta: Tres ensayos”*. (1934-1938) Edición Castellana: Biblioteca Nueva (Obras Completas). Página 3300

<sup>578</sup> Se da en los primeros cinco años de vida, tal como lo explica Lacan en el *Estadío del Espejo*,

que Freud denomina **“satisfacciones sustitutivas”**, que también **pueden presentarse como síntomas**.

Lacan prosigue este camino que Freud ya inició, en relación a las cuestiones de **la transmisión y la herencia psíquica, la sobredeterminación del significante, y la sujeción del individuo a la red simbólica**. Señala a propósito de la **noción de rememoración** contenida en la obra de Freud, y destaca un elemento que **gobierna la existencia desde “más allá de la vida”**, al que denomina **instinto de muerte**. Acompaña esta concepción con el ejemplo del **juego del carretel**, juego que para Lacan evidencia la **determinación que el ser humano recibe del orden simbólico**. Sostiene que el hombre está siempre en la alternancia estructural entre **la presencia y la ausencia**. Es en el momento en el que confluyen, donde Lacan denomina **“el punto cero del deseo”**, ahí donde el objeto es capturado y sometido **a las condiciones del símbolo**”<sup>(579)</sup>

Lacan comenta que el individuo **entra en un orden** que le **acoge** bajo la forma del lenguaje, y **“sobreimprime”** la **determinación que proviene del significante al significado, tanto de forma sincrónica como diacrónica**. De este modo se puede captar la **sobredeterminación de la función simbólica, la cual implica la alternancia entre la presencia y de la ausencia**. También comenta a propósito de la rememoración<sup>(580)</sup>, que en el inconsciente freudiano no es exactamente un registro que se le supone a la memoria. Apunta que si prescindimos de este **“sujetamiento”**, se podría encontrar en **las cadenas que aparecen ordenadas en el lenguaje formal, la apariencia de una rememoración**, tal como exige el descubrimiento freudiano, pero esto **no bastaría con ese orden constituyente de lo simbólico para hacer frente a todo**.

Hilado con la cuestión del relato y el retorno de lo reprimido, está **el tema de la verdad histórica** <sup>(581)</sup> Freud expone de forma muy clara y sugerente esta cuestión en el texto del

---

<sup>579</sup> Lacan, J. *“El Seminario sobre la carta robada”*, 1955 (“Écrits”).Página 40

<sup>580</sup> El término “memoración” no existe en castellano, por lo que tomaremos por aproximación el término más parecido. Según el diccionario de la RAE **“memorización”** es **“la acción y efecto de memorizar”**. El término **“memorizar”**, significa **“fijar algo en la memoria”**. Este término no existe en francés, puesto que se emplea el vocablo “mémoriser”, cuya traducción literal al castellano es “memorizar”. Sin duda se trata de una palabra concebida por Lacan para darle un sentido que tenga mayor relación con la cadena de significantes y el efecto sobre el sujeto.

<sup>581</sup> (Fuente Internet. Pág. Web “Tuanalista.com”).- En esta referencia se indica que esta noción está expuesta por Freud en este texto, aunque venía apuntada ya en otros escritos. Esta idea supone, como hemos visto a lo largo del texto, una diferente interpretación de la personalidad histórica de Moisés, en la que se hace una analogía entre la evolución de la religión mosaica y el desarrollo individual. La referencia subraya otros elementos del texto ya expuestos: **periodo de latencia, huella de un trauma colectivo (el asesinato de Moisés)**. Anteriormente Freud ya

Moisés, en el que formula la tesis de que la religión mosaica respondía al restablecimiento de una tradición, sobre una creencia impuesta por Moisés y luego repudiada. La tradición a la luz de esta visión, no es otra cosa que hacer revivir algo que surgió en los tiempos más remotos, y que se había borrado de la memoria de los hombres, aunque su fuerza seguía vigente. Así se establece un paralelismo entre la existencia de un Dios único y remoto, con **las primeras experiencias surgidas en los dos primeros años de la vida con respecto a las figuras parentales**. Según Freud las dos comparten la misma naturaleza y han de considerarse como **verdad**, puesto que ambas contienen **el retorno de lo reprimido**, esto es, el surgimiento de algo que ocurrió hace tiempo y fue repudiado por inaceptable.

Del mismo modo que **el retorno de lo reprimido se produce con lentitud**, así surgen los contenidos históricos, que **vuelven tras un largo periodo de latencia**. Freud insiste en que los contenidos o “sedimentos” que han quedado, **forman parte de una “herencia” que no se adquiere sino que se transmite**. Freud insiste que las reacciones a los niños ante ciertas vivencias, la construcción de símbolos (por ejemplo el lenguaje), **es una reacción “instintiva” relacionada con la herencia filogenética**.

Lacan insiste en que **la estructura del lenguaje es la que “sujeta” al sujeto poniéndole a merced de lo simbólico y “produciéndole” como tal sujeto**.<sup>(582)</sup> Recordamos el texto de “*La carta Robada*”, lo que dice a propósito del **automatismo de repetición**: “*el sujeto sigue el desfiladero de lo simbólico*”<sup>(583)</sup>, subrayando que éste “**modela su ser**” en el mismo momento en que es recorrido por la cadena significante.

---

había establecido un paralelismo entre las teorías infantiles (desarrollo individual), y desarrollo colectivo (filogenético), como ha podido verse en el “Caso Juanito”, retomado en textos de Freud donde habla de la fobia al animal y el tótem (especialmente “Tótem y Tabú”). También y según esta referencia, Freud quiere realizar una reconstrucción histórica a través de su investigación a través del psicoanálisis del sujeto individual en relación con las etapas que atraviesa el sujeto en su proceso de estructuración como persona, y también en relación con la **importancia del período de latencia en el proceso de la represión**.

<sup>582</sup> Referencia al artículo de la Dra. Gerez Ambertín, M (Universidad de Tucumán, Argentina). “*Las Claves del Sujeto en Lacan*”. Revista Psico- Logos n° 6, Abril, 1996. Tucumán (Argentina). Publicada en Internet.

<sup>583</sup> Lacan, J. “*El Seminario sobre la carta robada*”, 1955 (“Écrits”).Página 23







## 5.- ESTRUCTURA Y FORMACIÓN DE SIGNIFICADOS. EL SÍMBOLO Y LO SIMBÓLICO.

### 5.1- INTRODUCCIÓN.

En la definición que se hace en el Diccionario de Laplanche y Pontalis (<sup>584</sup>) **el símbolo** sería en un sentido amplio, **una forma de representación figurada de una idea, de un deseo inconsciente**. Apuntan que en psicoanálisis toda formación sustitutiva puede considerarse como simbólica. **En sentido estricto** sería una forma de representación que se caracteriza esencialmente por la constancia de la relación entre **el símbolo y lo simbolizado inconsciente**.

Freud reconoció la existencia de los símbolos en varios aspectos, como en los sueños se utilizan **los símbolos que están en el pensamiento inconsciente**, puesto que estos se **adaptan mejor a las exigencias de la construcción onírica**. En el diccionario se define lo que Freud llama **“la simbólica”**, de la que se describen algunos rasgos (<sup>585</sup>):

- **La esencia del simbolismo** consiste en **“una relación constante” entre un elemento y sus manifestaciones**, que se encuentra no sólo en los sueños sino en **otras producciones del inconsciente** y en **manifestaciones del folklore, la religión y los mitos**.
- **La relación “constante”** a la que se refiere Freud viene marcada por **la analogía de forma, tamaño, función...**, observándose en numerosos símbolos **una condensación de relaciones entre lo simbolizado y el símbolo**.

Freud extendió la teoría del simbolismo más allá de los sueños, y la amplió a otras producciones del inconsciente y a la práctica de la interpretación, dado que **el sentido de los símbolos escapa a la conciencia**. También se plantea cómo los símbolos se forjan a lo largo de la historia de la humanidad, y aunque no se pronuncia de una manera rotunda sobre este aspecto, da a este tema un lugar preponderante en la noción de **fantasía originaria**. Por otra parte esta universalidad del símbolo, llevó a C.G. Jung a la su teoría sobre el **“inconsciente colectivo”**.

---

<sup>584</sup> Laplanche y Pontalis, J.B. *“Diccionario del Psicoanálisis”*. Ed. Labor. Barcelona, 1983. (Págs. 407,408 y 409)

<sup>585</sup> *Ibíd.* página 409

### 5.1.1. Lo simbólico.-

En el Diccionario de Psicoanálisis de Laplanche y Pontalis, se refieren a este término (<sup>586</sup>) como un concepto introducido en forma de sustantivo por Jacques Lacan, y que forma parte de los tres registros esenciales en las concepciones lacanianas: **lo simbólico, lo imaginario y lo real**, y que **ordena los fenómenos de los que se ocupa el psicoanálisis**, que según sostiene, **están estructurados como un lenguaje**.

En el Diccionario también se hace una diferenciación entre **la simbólica freudiana**, y el concepto de **“lo simbólico”** en Lacan: Mientras Freud destaca **la relación que une al símbolo con lo representado**, poniéndolo en relación con **el proceso secundario**, para Lacan **la estructura del sistema simbólico** es justamente **lo primario**. Laplanche y Pontalis se plantean que **se pueden conectar ambas concepciones** a través de **la simbólica freudiana**, dado que Freud entresaca de **la particularidad de las imágenes y de los síntomas** una especie de **“lengua fundamental universal”**, aunque pone el acento más sobre **su contenido que sobre su disposición**.

La noción de que **el orden simbólico estructura la relación entre los seres humanos** no sólo deviene del psicoanálisis, ya que las ciencias sociales también se han ocupado de este tema, especialmente Claude Lévi- Strauss, del que se revisarán próximamente los puntos principales de su teoría. Tan sólo apuntar aquí que una de sus aportaciones fue traslado **las concepciones estructuralistas al estudio de hechos culturales**, en las cuales **no solamente interviene la transmisión de signos**.

El símbolo remite a la ausencia, puesto que es una forma de representación de algo que no está. Salomón Resnik comenta esto a propósito de un artículo titulado *“La madre arcaica y la función del padre”* (<sup>587</sup>), que pronunciar la palabra “mamá”, significa para el niño **reconocer que no está allí**, y es una forma de **representarla simbólicamente**. Asimismo este autor señala que **la naturaleza de los símbolos tiene raíces en las fantasías inconscientes**:

---

<sup>586</sup> Laplanche y Pontalis, J.B. *“Diccionario del Psicoanálisis”*. Ed. Labor. Barcelona, 1983. (Págs. 405-4

<sup>587</sup> Resnik, Salomón *“La madre arcaica y la función del padre”*. Revista de Psicoanálisis de APM nº 38.02 (Madrid, 2002).

*“Pensar, hablar, comunicar son maneras de combinar imágenes y articularlas significativamente. Cada movimiento del pensamiento, cada movimiento del cuerpo denuncia la **naturaleza de nuestro instrumento psíquico**”. El aparato psíquico es un cuerpo “musical”, una lira bien o mal afinada”* <sup>(588)</sup>

Veremos cómo se formula esta ausencia en las diferentes concepciones que abordan la cuestión del símbolo y también diferentes maneras de construir los significados a través del juego y del lenguaje. Un poco más adelante, podrá verse a través de los casos prácticos cómo se produce esa “desafinación” del aparato psíquico.

Es fundamental indagar cómo se accede al orden simbólico, y como ya hemos visto de forma amplia a la hora de hablar del Complejo de Edipo, este orden constituye al sujeto. Como señalan B. Arensburg y J.G. Martínez Verdú, lo que le conecta con ese orden simbólico es el **deseo materno**, por medio del cual **inscribe al individuo en la sexualidad y le introduce en la vida**. También le transmite la filiación a **través del complejo de Edipo**, por la **vía de su propia falta y por la referencia al Otro simbólico que ésta conlleva**. Estos autores añaden que si falla esa función materna, **no puede haber sujeto o éste se constituye precariamente**. <sup>(589)</sup>

## 5.2.- EL SÍMBOLO DESDE EL PUNTO DE VISTA LINGÜÍSTICO: ROMAN JAKOBSON.

Roman Jakobson fue el fundador del Círculo Lingüístico de Praga, y contribuyó de forma decisiva al desarrollo de la lingüística. En su obra *“Fundamentos del Lenguaje”* (1974) <sup>(590)</sup>, desarrolla los elementos que componen la estructura del lenguaje, aunque aquí se van a estudiar los últimos capítulos, pertenecientes a la segunda parte de esta obra: *“El carácter doble del lenguaje”*, *“Trastorno de la semejanza”* y *“Trastorno de la contigüidad”*.

En el capítulo *“El carácter doble del lenguaje”*, Jakobson comenta la posibilidad que tiene el hablante de combinar diversas entidades lingüísticas, aunque eso no quiere decir que tal combinación tenga posibilidades ilimitadas, puesto que el hablante **tiene que elegir las que tiene en común con la persona a la que se dirige**. Para que la acción de hablar sea eficaz, es necesario **el uso de un código común por parte de los que intervienen en él**. En ese proceso de

---

<sup>588</sup> Ibíd. Página 43

<sup>589</sup> Arensburg, B. y Martínez Verdú, J.G. *“Narcisismo y deseo materno”*. En *“Sobre una clínica del narcisismo absoluto”*. Revista de Psicoanálisis de la APM nº 38.2, Madrid, 2002.

<sup>590</sup> Jakobson, R. *“Fundamentos del lenguaje”*. Ed. Ayuso. Madrid, 1974

selección, el hablante encuentra una **contigüidad entre los sonidos**, esto es, **que existen sonidos similares** y que escoger uno u otro, supone **cambiar el significado**.

El **código lingüístico limita las posibilidades combinatorias**, dado que dicha combinación entre los fonemas ha de ser adecuada y atenerse a la estructura de cada lengua. Esto significa que **nosotros no inventamos el código, sino que este viene ya inventado** <sup>(591)</sup>. Tampoco las palabras suelen ir solas, sino que se articulan en frases a lo largo del desarrollo del lenguaje. <sup>(592)</sup> Por esta razón señala Jakobson que no hay una libertad total para la combinación de las diferentes entidades lingüísticas, aunque se halla mucho menos condicionado cuando se aumenta la complejidad en las estructuras lingüísticas. Según su concepción, en todo signo lingüístico hay dos aspectos:

**1.- La combinación: Todo signo está formado de otros, y/o aparece en combinación con otros**, de lo que se deduce que **toda unidad lingüística es a su vez el contexto para unidades más simples**, del mismo modo que **encuentra su propio contexto en una unidad lingüística más compleja**.

**2.- La selección:** La elección entre dos posibilidades, implica que puede **sustituirse a una de ellas por la otra**, equivalente a la primera en un aspecto, y diferente en ella según otro. Jakobson afirma que **la selección y la sustitución son dos caras de la misma operación**.

Las dos operaciones lingüísticas descritas, constituyen lo que se denomina **“conjuntos de interpretantes”** <sup>(593)</sup> y proporcionan **referencias a la hora de interpretar el signo**. Dichas referencias son las **referencias al código y las referencias al contexto**.

También el signo se remite a otro conjunto de signos lingüísticos, según los siguientes tipos de relaciones:

---

<sup>591</sup> Cuando el niño empieza a aprender el lenguaje, **va encadenando lo sonidos que produce con los que oye en su entorno, y que son afianzados por la acción de los adultos**. Piaget explica esto muy bien cuando habla de **las reacciones circulares**.

<sup>592</sup> Durante el desarrollo del lenguaje hay una etapa, la de **la palabra- frase u holofrase, en la que el niño concentra el significado de toda una frase en una palabra**. Esta etapa tiene lugar entre los 12-18 meses de vida.

<sup>593</sup> Concepto acuñado por Charles Sander Peirce.

- **Relaciones de alternancia**, que tienen que ver con **las referencias al código**.
- **Relaciones de yuxtaposición**, en relación con **las referencias al contexto**.

En ese sentido comenta Jakobson que una determinada **unidad significativa puede sustituirse por otros signos más explícitos del mismo código**. De ese modo se evidencia su **sentido general y el significado dentro de un contexto queda definido por su relación con otros signos dentro de la misma serie**.<sup>(594)</sup> De este modo los elementos que componen un mensaje, están ligados con el **código mediante una relación interna y a la vez externa**. El **lenguaje emplea ambos modos de relación**, y para que el mensaje pueda ser intercambiado tiene que existir **una cierta equivalencia entre los símbolos usados por el emisor y lo que el receptor interpreta**. El mensaje no es eficaz sin que exista dicha equivalencia.

Jakobson describe algunos trastornos que aparecen en el lenguaje, tomando como ejemplo **la afasia**, y describe dos tipos de alteraciones, según la clasificación de Head<sup>(595)</sup>:

- Dificultades para escoger un determinado término: **Trastorno de la semejanza**.
- **Dificultades para la comprensión de palabras o frases: Trastorno de la contigüidad**.

En los primeros casos hay **una deficiencia en la selección**, y en éstos **el contexto tiene un papel fundamental, ya que les ayuda a “rellenar lo que falta”**. Los afectados por este trastorno **pueden contestar al interlocutor, pero encuentran dificultad en iniciar el diálogo**, por lo tanto **sus palabras tendrán más éxito en sus intentos de expresión, cuanto más dependen del contexto**. Jakobson señala que en este tipo de trastornos del lenguaje, las frases se perciben como **“secuelas elípticas” que han de completar aquellas que ya se han dicho o han sido imaginadas por el afásico con anterioridad, por el afásico mismo**. También **esto mismo afecta aquellas frases que le ha transmitido un interlocutor, que también puede ser ficticio**. Así las palabras claves pueden sustituirse por otras más abstractas.

Hace referencia en ese sentido al trabajo de Freud sobre la afasia<sup>(596)</sup>, y cómo explica la sustitución que hacen estos pacientes de lo **términos concretos por otros más genéricos**, como

---

<sup>594</sup> Jakobson, R. “*Fundamentos del lenguaje*”. Ed. Ayuso. Madrid, 1974. Página 104

<sup>595</sup> Head, “*Aphasia and kindred disorders of speech*”, Nueva York, 1926

<sup>596</sup> Freud, S. “*La Afasia*”, 1891

por ejemplo “cosa” para designar términos inanimados (<sup>597</sup>) También se refiere Jakobson a algunos fenómenos que suceden en los pacientes afásicos, según los cuales éstos perciben **la aparición de la misma palabra en contextos diferentes como simples homónimos**, por lo que **tienden a sustituirla**. De este modo **los términos equivalentes se transforman en partes correlativas a la frase**, y quedan ligadas como tales por **efecto de la contigüidad**. La misma dificultad surge, cuando se le pide al paciente que nombre un objeto que el observador señala, pero que no puede nombrar porque tiene alterada **la capacidad de sustitución**.

**La lógica simbólica** contribuyó a poder distinguir entre **lenguaje objeto y metalenguaje**. Por medio de este último podemos hablar del **“lenguaje objeto”** y forma parte de nuestros **hábitos lingüísticos**, como por ejemplo, cuando le preguntamos a nuestro interlocutor *“¿Me sigues?”*, o bien *“¿Qué quieres decir con?”*, como una manera de comprobar que **ambos interlocutores seguimos el mismo código**. También gracias a esta función del lenguaje, se puede **sustituir el signo que se presta a confusiones para hacerlo más comprensible**.

Jakobson señala al respecto que la interpretación de un signo lingüístico a través de otros que consideramos homogéneos, es una **operación metalingüística**, que tiene **un papel esencial en el aprendizaje del lenguaje por parte de los niños**. (<sup>598</sup>) El recurso al metalenguaje es tan necesario para su **adquisición como para su normal funcionamiento**. En el caso de la afasia hay una pérdida de metalenguaje, por lo que estos pacientes **no pueden pasar de una palabra a sus sinónimos ni a sus heterónimos**. Se produce una alteración de lo que se denomina **“capacidad políglota”**, y por tanto **el afásico escucha el mensaje como si fuera una lengua extranjera incomprensible**. También apunta Jakobson en relación con los **trastornos de la contigüidad**, que el lenguaje no sólo se compone de palabras, puesto que **las palabras de un discurso se remiten unas a otras**. De este modo, si no se da **la relación adecuada entre sus partes, un enunciado verbal no tendría sentido**. Los trastornos que afectan a la persona aquejada por esta modalidad de afasia, provocan una **disminución de la extensión y la variedad de las frases**, y que se pierdan **las reglas sintácticas que ordenan las palabras en unidades superiores, produciéndose agramatismos y produciéndose un caos en el orden de las palabras**.

---

<sup>597</sup> Durante las primeras fases del desarrollo del lenguaje, los niños utilizan a veces los términos precisos por otros más genéricos, como por ejemplo la onomatopeya “guau-guau” para designar a los animales, no sólo a los perros.

<sup>598</sup> Jakobson, R. “*Fundamentos del lenguaje*”. Ed. Ayuso. Madrid, 1974. Página 112

Estas alteraciones producen en una primera fase del trastorno, **la desaparición de las palabras que cumplen una función gramatical: conjunciones, preposiciones, pronombres y artículos**, apareciendo un estilo de expresión denominado **“estilo telepático”**. Según esto, **la palabra que mejor se conserva es la que menos depende gramaticalmente del contexto**. Por tanto, en este caso **el primer elemento lingüístico que se pierde en los trastornos por semejanza**, sería el que **mejor se conserva en los trastornos de contigüidad**.

En este tipo de afasia, **los enunciados suelen ser de una sola frase, concentrando toda una frase en una sola palabra (como la palabra frase en los niños pequeños)**. Se pierde la **facultad para estructurar contextos**, aunque sigue efectuando operaciones de selección. Estos pacientes son **capaces de identificar los términos de forma metafórica**, gracias a que pueden **establecer semejanzas**. Las dificultades relacionadas con las alteraciones de la gramática, les impiden **conjuguar adecuadamente los verbos (lo hacen en infinitivo)**, dificultades que se deben, por una parte, a **la eliminación del régimen y la concordancia**, y por otra parte a los problemas para **segmentar las palabras en raíz y desinencia**.

Dado que **las familias de palabras derivan de una raíz común, y están vinculados semánticamente entre sí por contigüidad**, existen en este caso **un abandono de términos derivados**, y también se encuentra **una incapacidad de reducirlos a sus componentes**. Por ello se encuentra una tendencia a **la simplificación y al automatismo**, y en ocasiones **pérdida de la gestalt**. Cuando este trastorno avanza se produce lo que Jakobson denomina **“un desmantelamiento doble”**, tanto **fonemático como léxico**. En los casos más agudos se produce **una regresión a las fases iniciales del desarrollo lingüístico infantil, o incluso prelingüístico**.

Este desarrollo de lo que ocurre en los diferentes tipos de afasia, le lleva a Jakobson a la conclusión de que, existe en el lenguaje **una diferencia entre la función distintiva y la significativa**, que distingue **la función del lenguaje de otros sistemas semióticos**. <sup>(599)</sup>

---

<sup>599</sup> Jakobson, R. “*Fundamentos del lenguaje*”. Ed. Ayuso. Madrid, 1974. Página 123



### 5.3.- LA EFICACIA SIMBÓLICA (LÉVI- STRAUSS).

El texto *“La eficacia simbólica”* de C. Lévi- Strauss (<sup>600</sup>), hace referencia a algunos aspectos de la cultura chamánica, y los rituales de los brujos o chamanes, que según este autor se apoyan en dos tipos de mitologías: **Una mitología psicofisiológica**, y la otra sería **una mitología psicosocial**.

Los acontecimientos anteriores y posteriores son relatados detalladamente en la cura, que según Lévi- Strauss trata de **construir “un conjunto semántico”**. La eficacia de la cura se basa en **un relato minucioso en el que cada uno recobra su lugar, y se incorpora de nuevo a un orden que se ha roto, ruptura que provocó la enfermedad**. Según esto la cura consistirá en hacer que **una situación o experiencia real pueda ser pensada**, y al mismo tiempo hacer **más tolerables para el espíritu los dolores que para el cuerpo son insoportables**. Así pues, **la clave de la cura no es tanto la acción del ritual que se pone en escena, sino que el enfermo puede creer en que ese ritual es eficaz**, sustentado por que **el grupo social al que pertenece comparte también esa creencia**.

Siguiendo a Lévi- Strauss, podemos establecer una comparación muy estrecha entre estos fenómenos y la cura psicoanalítica, dado que el propósito en ambos casos es **llevar a la conciencia conflictos y resistencias que han permanecido inconscientes hasta ahora**, bien sea por efecto de **la represión o por obra de otras fuerzas psicológicas o de la naturaleza**. En los dos casos **los conflictos y resistencias se disuelven**, no sólo por el conocimiento progresivo que de ellos se adquiere, sino también porque **ese conocimiento hace posible una experiencia específica** en cuyo transcurso **se reactualizan los conflictos en un orden y en un plano que permiten su libre desenvolvimiento, y conducen a su desenlace**. En términos psicoanalíticos, esta experiencia recibe el nombre de **abreacción**. Esta operación se encuentra también en la **cura chamánica**, en la cual se produce también dicha experiencia puesto que ayuda a que **el enfermo pueda organizar aquellos mecanismos que están colocados fuera de su control. Se produce una regulación espontánea para que el fenómeno pueda ser ordenado y accesible al enfermo**. Según esto, el chamán y el psicoanalista tienen un doble papel: **Oyente y orador** atribuyéndose la primera función más a los psicoanalistas, y el segundo en el caso del chamán

---

<sup>600</sup> Lévy- Strauss, C. *“La Eficacia Simbólica”*, en *“Antropología Estructural”*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1977.

(<sup>601</sup>). Se establece una relación **con la conciencia del enfermo, a través del canto o la palabra, y con su inconsciente a través del sentido**. Así el chamán y el psicoanalista se convierten en **objeto de la transferencia** para convertirse en **el espíritu del enfermo**, gracias a **las representaciones inducidas**. En ese lugar de **protagonistas del conflicto**, permiten que **el enfermo neurótico** pueda **acabar con el mito individual al oponerlo al mito social o cultural**, a través de **la confrontación con la subjetividad del chamán o del psicoanalista**.

Ambos tipos de cura buscan provocar una experiencia, por medio de la **reconstrucción de un mito que el enfermo debe vivir o revivir**. Se diferencian en que, en el caso del psicoanalista **el mito es personal, mito que el enfermo elabora con ayuda de elementos extraídos de su pasado**, mientras que en el caso del chamanismo, se trata de **un mito social que el enfermo recibe del exterior y que no corresponde a un estado personal antiguo**. (<sup>602</sup>)

Según Lévi- Strauss el inconsciente se reduce a un término por el cual designamos una función: **la función simbólica, que es específicamente humana**, y que, al mismo tiempo, se instaura en todos los hombres según las mismas leyes. Según este autor el inconsciente incorpora **leyes estructurales a elementos tales como pulsiones, emociones, representaciones y recuerdos**, instaurándose en cada individuo un **“vocabulario individual”**. Estas estructuras de las que habla Lévi- Strauss **no son las mismas para todos**, lo que permite comprender porqué **el mundo del simbolismo es tan diverso en su contenido**, y al mismo tiempo **limitado en sus leyes**. Tras la diversidad de mitos y cuentos populares, podrían extraerse **un pequeño número de elementos que responden a unas pocas funciones elementales**. Finalmente el psicoanálisis según Lévi- Strauss, forma parte de **una forma mítica que prevalece sobre “el contenido del relato”**. Según esto, **psicoanálisis y chamanismo** buscarían **recrear un tiempo perdido**.

---

<sup>601</sup> Según la aportación que realiza la profesora Amaya Ortiz de Zárate, ambos papeles no son excluyentes: *Mientras el psicoanalista toma la palabra del paciente para ayudarlo a conectar significados, el chaman tiene que oír la queja del espíritu de la mujer enferma para “resolverla” y facilitar el parto*.

<sup>602</sup> La profesora A. Ortiz de Zárate aclara sobre el particular, que este es un enfoque de Lévi- Strauss que no contempla que también el psicoanalista **“enfrenta al neurótico con otro mito cultural, que es el relato edípico”**.

#### 5.4.- EL JUEGO Y LA FORMACIÓN DEL SÍMBOLO.-

El inicio del proceso de simbolización se encuentra en los primeros momentos de la vida, y se establece a partir de los **primeros vínculos con las figuras parentales**, tal como lo observó Freud en el famoso juego del “Fort- Da”, en el texto *“Más allá del principio del Placer”* (1920). Como ya sabemos se describe cómo un niño muy pequeño representa la frustración que le provoca el alejamiento de su madre, y por medio de ese juego **el niño empieza a representar esa ausencia**. Con este relato sobre el juego de un niño, Freud inauguró un camino que muchos autores posteriores recogerán.

El juego representa un elemento fundamental en el desarrollo del niño, y es esencial para que pueda desarrollar su capacidad para simbolizar. En esto están de acuerdo todas las teorías, y cada una de ellas ha realizado aportaciones de gran calado para comprender mejor esta pieza tan crucial en la construcción psíquica del niño, que abarca todos los aspectos del desarrollo.

##### 5.4.1.-Funciones simbólicas del juego desde la psicología evolutiva.

###### 5.4.1.1- El juego y la formación del símbolo: Piaget.-

Como ya sabemos Piaget es uno de los autores de referencia para hablar de la formación del símbolo. En su texto *“La formación del símbolo en el niño”* <sup>(603)</sup>, muestra el camino que va desde los primeros momentos de la vida hasta la formación del símbolo. En un principio nos encontramos con **la imitación**, que evoluciona desde una mera **respuesta refleja a una excitación**, hasta una **fase de “imitación esporádica”**, según la cual **los esquemas reflejos comienzan a asimilar ciertos elementos exteriores y a ampliarse bajo la forma de “reacciones circulares diferenciadas”**. Para que aparezca la imitación, son necesarias dos condiciones: **que los esquemas sean susceptibles de diferenciación frente a los datos de la experiencia**, y que **el modelo sea asimilado a un esquema circular ya adquirido**.

Se produce un momento importante en el VI estadio, en el que se produce una **interiorización de la imitación**, que Piaget denomina **la imitación diferida**. Ésta no requiere la necesidad de representaciones conceptuales o determinados signos, puesto que se sustenta en

---

<sup>603</sup> Piaget, J. *“La formación del símbolo en el niño”* 1946. Ed. F.C.E., México D.F., 1961. Página 138

símbolos como **la imagen, la evocación, el objeto simbólico**, que sean **inherentes a mecanismos individuales del pensamiento**. <sup>(604)</sup> Sostiene que en ese momento **la imitación juega un papel de “imagen interior”**. Según Piaget, **la imitación representativa es anterior a la imagen y no es un elemento nuevo que surge de la nada**, dado que es producto de un proceso de interiorización.

También aparece en el VI estadio **la representación en sentido amplio**, y Piaget considera este concepto en dos sentidos: **la representación en sentido amplio, o “representación conceptual”, y la representación en sentido estricto o “representación simbólica” o imaginada**. Para comprender el destino que tendrán la imagen y la representación simbólica, Piaget nos propone acudir al estudio del juego y la construcción imaginativa. Afirma que el juego en un principio, sería una especie de **ejercicio previo**, que se confunde en principio con el conjunto de actividades motoras, pero que pronto pasará a una fase más evolucionada gracias a **la interiorización de los esquemas**. De ese modo **el juego se va diferenciando de las conductas de adaptación propiamente dichas (inteligencia)**, para orientarse en la dirección de **la asimilación**. Contrariamente al pensamiento objetivo, que trata de adaptarse a las exigencias de la realidad exterior, el juego de ficción, según Piaget, es una **“transposición simbólica”** por la que el niño modifica las cosas según su actividad, sin que haya ninguna limitación. Según sus postulados se trata de una **asimilación “casi pura”**, esto es, **un pensamiento orientado principalmente a la satisfacción individual**. Se trataría de **una expresión de las tendencias que asimila todas las cosas sin restricciones**, al mismo tiempo que hace que **todas las cosas confluyan en el yo**. <sup>(605)</sup>

Piaget señala que llega un momento en el que **la evolución del juego se cruza con la de la imitación y la representación**, y considera que **el juego se construye después de la imitación**, aunque en un principio sería **un complemento de ésta**. Pero mientras la imitación se convierte en una **hiperadaptación por acomodación de los modelos utilizables en forma no inmediata pero virtual**, el juego supone **“una relajación del esfuerzo adaptativo”**, y sería un **ejercicio de actividades sólo por el placer de dominarlas**. Señala que el juego en el segundo estadio parece **formar parte de las conductas adaptativas**, y se pregunta hasta qué punto **ciertos signos, como los juegos de voz, los movimientos de cabeza y manos acompañados de una sonrisa cumplen un papel de adaptación**, o bien éstos tienen **un componente lúdico**. En el **tercer estadio o estadio de las reacciones circulares secundarias, existe una mayor**

---

<sup>604</sup> Ibíd. Pág. 95.

<sup>605</sup> Piaget, J. “La formación del símbolo en el niño” 1946. Ed. F.C.E., México D.F., 1961. Página 123

**diferenciación entre el juego y la asimilación intelectual.** Esta diferencia se establece a partir - del momento en el que **las reacciones circulares no se refieren sólo al propio cuerpo o a la actividad sensorial, sino a la manipulación de objetos con una intencionalidad creciente.** Así pues al placer funcional se le añade el placer de **“de ser causa”** <sup>(606)</sup>. La acción sobre las cosas se transforma en juego, cuando el fenómeno nuevo es **“comprendido” por el niño.** <sup>(607)</sup>

Señala que en el **cuarto estadio**, o el correspondiente a la **coordinación de los esquemas secundarios**, se producen dos novedades con respecto al juego:

- **Aplicación de los esquemas conocidos a situaciones nuevas**, que son **continuadas de forma lúdica por el placer de actuar**, sin realizar el esfuerzo que requiere la adaptación y **sin necesidad de alcanzar un fin determinado.**
- **La movilidad de esquemas permite la formación de verdaderas combinaciones lúdicas**, y el niño pasa de un esquema a otro sin ningún tipo de adaptación.

Piaget sostiene que en estas nuevas conductas, hay algo más que una serie de combinaciones sin finalidad ni esfuerzo de adaptación. Existe lo que el denomina **“una ritualización de los esquemas”**, que fuera de su contexto adaptativo son **imitados o “jugados plásticamente”**, y pone como ejemplo los gestos habituales que hace el niño antes de dormirse, que están fuertemente ritualizados. Piaget señala que **esa ritualización prepara la formación de los juegos simbólicos.** Para que este ritual se transforme en símbolo, sólo hace falta que el niño **tenga conciencia de la ficción**, el **“hacer como si”**. El progreso que la mencionada **“ritualización lúdica”**, implica **un desarrollo paralelo del simbolismo.** En un principio no hay conciencia de **“hacer como si”**, sino que **se limita a repetir acciones ritualizadas**, pero como ya apunta Piaget, se trata ya de **“un símbolo en acción”**.

Es en el **sexto estadio**, el periodo en el cual el símbolo lúdico se diferencia del ritual bajo la forma de **esquemas simbólicos**, gracias al progreso la representación. Se va apreciando en las conductas del niño **un sentido de ficción o del “como si”, características del símbolo lúdico por oposición a los simples juegos motores.** El comienzo de la ficción queda caracterizado por dos elementos: Uno de ellos es la **aplicación de un esquema a objetos**

---

<sup>606</sup> Piaget toma este término acuñado por Groos.

<sup>607</sup> Piaget, J. *“La formación del símbolo en el niño”* 1946. Ed. F.C.E., México D.F., 1961. Página 129.

inadecuados, mientras que el otro elemento es la **evocación del placer**.<sup>(608)</sup> El **esquema simbólico de carácter lúdico**, según Piaget, **alcanza casi el nivel de “signo”**, ya que hay una **disociación desde el principio entre significante y significado**. Pero mientras el signo es un **significante arbitrario**, **el símbolo es un “significante motivado”**, que en como **signo arbitrario supone una realización social**, mientras que **la motivación, característica del símbolo, podría ser producto del pensamiento simplemente individual**.<sup>(609)</sup> Piaget postula que estos primeros símbolos lúdicos **aparecen más o menos al mismo tiempo que el lenguaje**, de tal forma que **los primeros “signos” de éste son contemporáneos de estos símbolos**. En el ejemplo anterior, **mientras el niño intenta dormir, verbaliza al mismo tiempo la acción**.

Se pregunta cómo se pasa **de la adaptación y del desarrollo de esquemas, a la formación de símbolos**, y aunque da importancia a la acción del medio social, no termina de concederle un lugar preeminente, cosa que si hace Vigotsky. Según Piaget, la aparición del *“signo social”* como señal de un cambio visible hacia la representación, se afianza en el estadio VI. El símbolo lúdico sería **una asimilación “egocéntrica”**, puesto que lo sitúa en el periodo anterior al proceso de asimilación, y no considera que la formación de este tipo de símbolos esté dentro de la influencia del signo, y sólo puede surgir en **un momento dado del desarrollo mental**. El **esquema propiamente simbólico aparece en el sexto estadio, por la asimilación de un objeto cualquiera al esquema “jugado”**. Este nuevo elemento se presenta, según afirma Piaget, **como final de la etapa sensorio motora y el inicio de una diferenciación progresiva entre “el significante” y “el significado”**<sup>(610)</sup>.

Señala que la representación simbólica, aún es **la prolongación de toda la construcción sensorio- motora anterior**, y por ello habría que saber cómo se pasa de **lo sensorio-motor a lo representativo**. Hasta ese momento se han mostrado como **antitéticos imitación y juego**, pero empiezan a acercarse a partir del estadio IV donde Piaget sitúa los comienzos del pensamiento de la inteligencia intuitiva y representativa. Sostiene que imitación y juego siguen un proceso similar en los mismos estadios, esto es, el camino que lleva de **la diferenciación del complejo original de asimilación y acomodación, pero en sentido inverso**.<sup>(611)</sup>

---

<sup>608</sup> Como ejemplo de esto, hay una diferencia entre el niño cuando se encuentra en el cuarto estadio que hace gesto de dormir en presencia de la almohada, con el niño cuando se encuentra en el sexto estadio, para el cual no utiliza ningún objeto, sino que hace el gesto, o utiliza otro objeto diferente de la almohada. El niño en este estadio usa los objetos de forma “inadecuada”, esto es, le da un uso diferente a su utilidad: un palo puede ser muchas cosas, como un pincel, una escopeta, etc....

<sup>609</sup> Piaget, J. “La formación del símbolo en el niño” 1946. Ed. F.C.E., México D.F., 1961. Página 137.

<sup>610</sup> Piaget, J. “La formación del símbolo en el niño” 1946. Ed. F.C.E., México D.F., 1961. Página 141.

<sup>611</sup> Ibíd. Página 143- 144.

El juego revoluciona las distintas etapas evolutivas del niño, y por ello Piaget lo pone en relación con el desarrollo de la inteligencia, y establece diferencias en los juegos según las edades y etapas del desarrollo. Postula que **el juego de ficción es la manifestación más importante del pensamiento simbólico en el niño**, pero no la única. En el capítulo *“El simbolismo secundario del juego. El sueño y el simbolismo “inconsciente”* <sup>(612)</sup>, Piaget apunta el sentido que tiene para él el término “símbolo”, y los diversos sentidos del mismo, según la escuela de Saussure o según el psicoanálisis, tomando de éste el sentido de **“símbolo inconsciente”, puesto que el sujeto no conoce el significado**. Para Piaget **el juego de ficción o juego simbólico**, que considera **un elemento capital en el pensamiento simbólico, rebasa al inconsciente**, aunque reconoce que **en el ámbito del juego infantil existen manifestaciones de un simbolismo menos visible**, que revela aspectos que el propio niño ignora.

A esto se refiere en el párrafo I de este capítulo, *“El simbolismo secundario del juego y el sueño en el niño”*, cuando Piaget comenta que existe una **asimilación consciente que el niño hace entre un objeto y otro**, aunque también en también se conjugan elementos que el niño no conoce. Piaget apunta que en el simbolismo en el juego hay aspectos tanto conscientes como inconscientes, dado que **la conciencia surge a partir de los obstáculos externos o internos**, pero la asimilación, aún la más racional, **es casi siempre inconsciente**. Hay algunos símbolos que según Piaget **contienen más de lo que conscientemente el niño pone**, y que, por consiguiente **son secundarios**. Dichos símbolos incluyen tres grupos de **“símbolos lúdicos”**:

- **Los que se refieren a los intereses ligados al propio cuerpo (succión y excreción).**
- **Los que conciernen a los sentimientos familiares (amor, celos, agresividad).**
- **Los que se refieren a las preocupaciones centradas sobre el nacimiento de los bebés.**

Según Piaget podemos observar a partir de las manifestaciones de los niños durante el juego, qué tipo de actividad están realizando, y también señala que durante este periodo **los sueños de los niños parecen prolongar en cierto sentido el juego simbólico**. Observa, en ese sentido, la analogía entre ambos: **sueño y juego simbólico**, y parte de la hipótesis freudiana que ya conocemos, según la cual **todo sueño es una realización de deseos**, realización que en los niños es **más directa que en los adultos**. La diferencia con el juego es que en éste **el niño puede**

---

<sup>612</sup> Piaget, J. *“La formación del símbolo en el niño”* 1946. Ed. F.C.E., México D.F., 1961

controlar de forma más intencionada sus fantasías, y en el sueño es arrastrado más allá de su conciencia. Además señala que el juego emplea como símbolos todo tipo de sustitutos del objeto para poder establecer la ficción. En el sueño hay que representarse el objeto a través de una imagen mental, o bien escoger como sustituto otra imagen que simbolice al objeto.

#### 5.4.1.2.- Función simbólica del juego, según Vigotsky.-

Este autor da una gran importancia a la cuestión del **lenguaje egocéntrico**, estudiado por Piaget, y observa que **acompaña sobre todo a la actividad del juego**. Vigotsky sostiene el juego es acción que suele ir acompañada de ese tipo de lenguaje, y que según él sería un **instrumento para pensar, en el sentido de que ayuda a planificar la resolución de una tarea**.<sup>(613)</sup> Así pues ese lenguaje **no es simplemente un acompañamiento de la acción, sino que ejerce una función reguladora de la misma y puede modificarla**.

A partir del estudio del uso de herramientas Vigotsky comenta que el niño intenta usar el objeto como tal, con más frecuencia de lo que le permite la propia acción, y de ahí concluye que **el uso de herramienta está relacionado con la capacidad de pensar**. Rescato aquí la referencia de Vigotsky a una palabra alemana que relacionada con el significado de herramienta: **“Werkzeugdenken”**<sup>(614)</sup>, utilizada por algunos autores que han estudiado el uso de herramientas. Literalmente quiere decir: **“Pensar con herramientas”**, y según eso se podría decir que **el pensamiento se manifiesta en el proceso de utilización de las herramientas más simples**. Ya el pensamiento de un niño de 12 meses tiene una cierta complejidad, aunque aún no ha aparecido el lenguaje, podría decirse que ese **“pensar con herramientas”** formaría parte de las raíces psicolingüísticas del intelecto infantil. Esto es en definitiva lo que **hace el niño en el juego: asociar mientras manipula los objetos, y mover al mismo tiempo pensamiento y objetos**.

Vigotsky también se ocupa de investigar la cuestión de las **representaciones**, y habla de la **“representación eidética”**<sup>(615)</sup>, que es el **grado en el desarrollo de la memoria que desde el punto de vista genético ocupa un lugar intermedio entre la percepción y la representación en el propio sentido de la palabra**, por otra. La importancia que tiene para Vigotsky el estudio de

---

<sup>613</sup> Vigotsky, L. “Pensamiento y lenguaje” 1934. (Obras Completas tomo II. Capítulos 1 y 2) Pág. 51

<sup>614</sup> Werkzeug= herramienta; denken= pensar.

<sup>615</sup> **Eidético**: Relativo al conocimiento. **Eidetismo**: Capacidad de ciertas personas, por lo general niños y artistas plásticos, para reproducir mentalmente, con gran exactitud percepciones visuales anteriores.



las representaciones, estriba en que **las representaciones son la memoria**, en el sentido en que **el hombre ve la imagen del objeto cuando éste no está presente**. De ahí su afirmación de que **las representaciones son “el material del pensamiento”**.<sup>(616)</sup>

En la descripción de diferentes experimentos en relación con **la unión visual de dos objetos**, Vigotsky observa que en esa operación puede verse la existencia de **una forma de pensamiento “natural”**, que considera **primaria**, dado que **está basada en ciertas propiedades primarias del sistema nervioso**. Afirma que, **el niño produce un “cierre”, una conexión de un objeto con otro, cuando dirige la vista hacia dos objetos**. Según él es la forma de realizar un **pasaje desde la forma natural del pensamiento a la forma cultural**, que **ha sido construida a partir del entramado de las relaciones sociales**. Esto sólo se produce cuando **el niño empieza a hablar**, esto es, cuando **su pensamiento incipiente es atravesado por el lenguaje**. Vigotsky señala que el pensamiento del niño pasa a **una actividad lingüística, que es un sistema de combinaciones de los resultados de la experiencia pasada**.<sup>(617)</sup>

Vigotsky describe un camino que va **del gesto al juego**, en su texto *“Prehistoria del lenguaje escrito”*<sup>(618)</sup>, en el que indaga qué lleva al niño a esta adquisición cultural tan alejada de las motivaciones que un niño tiene a la edad de su adquisición. Sostiene que el desarrollo de la escritura empieza **al principio de la vida**, en el momento en el que **aparecen los primeros signos visuales en el niño**, de los cuales también **procede el propio lenguaje**. Se refiere al **gesto**, que es **el primer signo visual que ya contiene lo que será la escritura más adelante**. Según esta investigación, **habría un nexo entre signo escrito y gesto, nexo, al parecer, de tipo genético**. Vigotsky señala dos momentos, **que enlazan genéticamente el gesto con el signo escrito**: Primeramente son los garabatos, en los que se observa que el niño **señala antes con el gesto lo que quiere representar**. Posteriormente se forma **el nexo genético entre el gesto y el lenguaje escrito, nos lleva a los juegos infantiles**.

Vigotsky afirma que **durante el juego unos objetos pasan a significar muy fácilmente otros, los sustituyen, se convierten en signos suyos**. Se sabe igualmente que lo importante **no es la semejanza entre un juguete y el objeto que designa, sino su utilización funcional, y la posibilidad de realizar aquellos gestos que son representativos, utilizando su ayuda**. Según

---

<sup>616</sup> Vigotsky, L., *“Desarrollo del lenguaje y del Pensamiento”*. (Obras Completas tomo III). Página 273.

<sup>617</sup> Ibíd. Página 275

<sup>618</sup> Vigotsky, L.S. *“Prehistoria del Lenguaje Escrito”*, en *“Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”*, 1931. Obras Completas, tomo III

Vigotsky, es ahí donde radica la explicación de **toda la función simbólica de los juegos infantiles**, lo que conecta directamente con la comprensión que tiene Vigotsky de **la función simbólica del juego**.

También recurre a otros experimentos, como los de Stern, para ilustrar **la similitud entre dibujo y gesto** <sup>(619)</sup>, y descubre que **el niño al dibujar objetos complejos no representa sus partes, sino sus propiedades generales**. Observa que cuando el niño representa un objeto, hace el gesto que representa esa forma <sup>(620)</sup>, y llega a la conclusión de que **el niño actúa del mismo modo cuando quiere representar conceptos complejos o abstractos**. De este modo, podríamos decir que, cualquier objeto puede servir para que el niño pueda representar sus fantasías. Según Vigotsky el propio gesto del niño es el que atribuye **la función de signo al objeto correspondiente**, y señala que **toda actividad simbólica representacional, está llena de gestos indicadores**, como por ejemplo cuando **el palo representa a un caballito**. El gesto de ponérselo entre las piernas y hacer como si cabalgara con él **será lo que transformará la función del palo en un caballo**.

Encontramos sobre esto otra aportación importante, en relación con el juego infantil y los gestos, según la cual **el juego simbólico infantil podría entenderse como un sistema de lenguaje muy complejo**, que **señala el significado de los diversos juguetes a partir de gestos**. Según Vigotsky el juguete va adquiriendo su significado a partir de **los gestos indicativos**, y del mismo modo que ocurre con el dibujo, **el juguete se convierte en signo independiente**. <sup>(621)</sup> También aquí podríamos afirmar, **que el signo se va haciendo a medida que se va usando. Se construye, no viene dado, pero al mismo tiempo preexiste al niño: lo crea y lo adquiere al mismo tiempo**. Vigotsky trata de explicar estos dos hechos:

1.- Para el niño que juega **“todo puede ser todo”**, lo que puede explicarse si pensamos que **el objeto por sí mismo adquiere la función**, de modo que **el significado se encuentra en el gesto y no en el objeto**.

2.- En los juegos de los niños de 4- 5 años de edad aparece ya **el uso que le van a dar a ese objeto, y se ponen verbalmente de acuerdo entre ellos** (*“Esto será la casa y eso el plato”, etc.*). Vigotsky sostiene que en esta edad se forma **“una conexión lingüística”**

---

<sup>619</sup> Describe uno en el cual un niño de cuatro años atribuyó significado a un dibujo a través del movimiento de una mano. Poco después el niño empezó a sustituir los garabatos por dibujos, aunque no muy precisos. Analizando estos experimentos de Stern, Vigotsky afirma de forma clara que los primeros dibujos de los niños (sus garabatos), son fundamentalmente gestos.

<sup>620</sup> Vigotsky hace referencia a experimentos de Bashushinski

<sup>621</sup> Vigotsky, L.S. *“Prehistoria del Lenguaje Escrito”*, en *“Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”*, 1931. Obras Completas, tomo III. Página 188.

**que explica, interpreta y atribuye sentido a cada movimiento, objeto y acción por separado, y además de gesticular el niño habla, se explica a sí mismo el juego.** Por ello Vigotsky confirma la idea de que **las formas primarias de juego no son más que el gesto inicial, el lenguaje con ayuda de signos.**

Vigotsky señala que hay un momento durante el juego, en el que **el objeto se independiza de su condición de signo y gesto.** El significado del gesto se transfiere a los **objetos gracias a su uso repetido.** A partir de ahí éstos empiezan a representar durante el **juego determinados objetos y relaciones convencionales, incluso sin los gestos correspondientes.** En sus estudios acerca **del nacimiento independiente de signos a partir de los objetos,** pudo establecer lo que el autor define *“fase de escritura objetual del niño”*.<sup>(622)</sup> Las conclusiones apuntan a que señalar que lo que el denomina como *“anotación simbólica objetual”*, no es tanto la semejanza de los objetos, como que éstos **se acompañen del gesto correspondiente y puedan servirle como punto de apoyo.** Esta cuestión le sirve para explicar porqué un objeto se puede sustituir por un gesto, siempre y cuando, **el gesto en cuestión le de un nuevo sentido a los objetos.** El niño de mayor edad utilizará el gesto indicador, no sólo para **reemplazar las cosas que se designan,** sino también para **señalarlas,** produciéndose un **importante descubrimiento para el desarrollo del niño.**<sup>(623)</sup> Sostiene que se introduce una **importante modificación a partir de la aparición del lenguaje en el juego, adquiriendo un nuevo significado en el momento que un objeto sustituye a otro.** Vigotsky señala que **las cosas adquieren una nueva estructura,** y se produce un cambio crucial que permite que el niño **conservar el niño la significación simbólica del objeto.**

#### **5.4.3.- Los objetos como símbolo, según Tomasello:**

Con este sugerente título Tomasello se ocupa del papel del **juego simbólico en el desarrollo cognitivo,** adquisición **que equipara a la del lenguaje.**<sup>(624)</sup> Data el origen del juego simbólico en **los dos años de edad,** momento en el que **los niños comienzan a utilizar los objetos de una forma que podríamos calificar de “simbólica”.** Para él estas conductas de juego, son **mucho más que simples acciones imitativas,** pero considera que no es casual que aparezcan **al mismo tiempo que adquieren los símbolos lingüísticos.** Por ello afirma que **los**

---

<sup>622</sup> Los experimentos consistían en hacer que un objeto representase otro diferente, y después contar a los niños historias sencillas, mediante gestos expresivos dirigidos a dichos objetos

<sup>623</sup> Pone el ejemplo de un niño al que se le enseña un libro de tapas negras, y se le dice que será el bosque. Entonces el niño dice espontáneamente: *“Si, claro, es un bosque porque aquí está oscuro, es negro”*.

<sup>624</sup> Tomasello, M. *“Comunicación lingüística y representación simbólica”* (Págs. 162-167). En *los orígenes de la cognición social*, 1999. Amorrortu Editores, 1ª Edición en castellano, Buenos Aires, 2007

niños aprenden a usar objetos como símbolos de un modo similar a como aprenden a usar los símbolos lingüísticos.

En un principio **los niños empiezan a entender que otra persona está haciendo algo simbólico “para” ellos**: por ejemplo que el adulto quiere que interprete que un cubo es un coche, y después ellos hacen lo mismo “para” otras personas, invirtiendo así los roles. Según este autor **la mirada del niño que contempla esta atribución del símbolo (cubo= coche), es la señal que confirma que este proceso está teniendo lugar**. Según esto Tomasello afirma que **se copian de otros los símbolos lúdicos tempranos**, y al mismo tiempo se producen para otros para conseguir que **interpreten las cosas “de cierta manera”**. También señala que los niños **van produciendo “símbolos lúdicos” exclusivamente para ellos a medida que crecen**. Este proceso lo asimila a cómo va surgiendo **el lenguaje interior**, gracias al cual **los niños empiezan a hablar consigo mismos**. Pero esto sucede sólo después de **“haber aprendido a hablar con otras personas”**.<sup>(625)</sup>

Investigaciones de Tomasello, Striano y Rochat<sup>(626)</sup>, mostraron que existen algunas dificultades en los niños pequeños, cuando intentan **interpretar la intención comunicativa del adulto, cuando usa un objeto que tiene una función para otra distinta** (como por ejemplo ver una taza como un sombrero). Este problema, en su opinión, puede deberse a que la taza es **“un artefacto cultural”**, no sólo **un objeto meramente sensorio motor**, por lo que diversos investigadores llamaron a esto **“el problema representacional trino”**, ya que **existen tres interpretaciones representacionales: Sensorio-motriz, intencional y simbólica**.

Teniendo en cuenta lo anterior, Tomasello sostiene que los niños entre los doce y dieciocho meses **comprenden y utilizan a veces símbolos lingüísticos apoyándose en sus habilidades para la cognición social y el aprendizaje cultural**. También observa que aproximadamente a esa misma edad **comienzan a comprender y usar también gestos simbólicos**.<sup>(627)</sup> Poco a poco irán aprendiendo a manejarse con objetos utilizados como

---

<sup>625</sup> Hace referencia al trabajo de J.S. De Loache, “*Early understanding and use of symbols: The model*”, 1995. En este trabajo se demuestra la dificultad que tienen los niños para comprender la intención del adulto de usar un objeto físico como símbolo (por ejemplo un plano que representa una habitación a escala), dificultad que se debe a que es difícil comprender para los niños la intención del adulto de no es fácil ver el modelo en escala como un objeto real, con una función de tipo “*sensorio motriz*”, y como un objeto simbólico al mismo tiempo, según la función que le asigna el experimentador. Este proceso es denominado por De Loache “*el problema de la doble representación*”.

<sup>626</sup> Tomasello, M., Striano, T. y Rochat, P. “*Do young children use objects as symbols?*”, 1999

<sup>627</sup> Esto explica la afirmación anterior, acerca de que los niños pequeños aún no pueden interpretar que un objeto actúe como si fuera otro, y tienen dificultades cuando tratan de comprender que un objeto que se utiliza para una determinada función, se usa para representar simbólicamente a otro.

símbolos (gráficas, números, diagramas etc...), lo que evidencia que ya son capaces de **“internalizar” las intenciones comunicativas incorporadas en el símbolo físico**. Esas intenciones son el origen de otras representaciones cognitivas, que pueden ser **internalizadas y usadas como “una ayuda para pensar”**, del mismo modo que **los símbolos lingüísticos**.

En suma, la cuestión principal para Tomasello es que **no sólo el lenguaje sustenta la dimensión cultural, intencional y simbólica de las representaciones cognitivas de los niños en edades tempranas, sino también en otras formas de actividad simbólica como el juego**.

### 5.5.- LA COMPRENSIÓN PSICOANALÍTICA DEL JUEGO.

En su texto *“El conocimiento del niño a través del Psicoanálisis”* <sup>(628)</sup>, los autores Serge Levovici y Michel Soulé, comentan la enorme importancia del juego en el tratamiento psicoanalítico de los niños. Consideran que es la descripción del juego del “Fort-Da” que hace Freud en *“Más allá del principio del Placer”* (1920), como la piedra angular del edificio que representa el estudio del juego simbólico del niño, y como elemento fundamental en su desarrollo.

En su búsqueda “más allá del principio del placer” <sup>(629)</sup>, Freud encuentra en **el juego infantil** otro elemento más de investigación. Para ello describe un juego famoso en la literatura psicoanalítica, protagonizado por un niño de año y medio, que no presentaba especiales características de precocidad. Era un niño de 18 meses que estaba empezando a desarrollar el lenguaje, y con una buena relación afectiva con padres y cuidadores. Este niño realizaba un juego cuando su madre se ausentaba durante algunas horas, que consistía en **tirar lejos de sí pequeños objetos, que caían en un rincón del cuarto, o debajo de la cama**, por lo que **muchas veces le costaba recuperarlos**. Mientras realizaba estas acciones, **solía emitir el sonido “o-o-o-o”, que según la madre correspondía a la expresión fuera (fort)** <sup>(630)</sup>

---

<sup>628</sup> Levovici, S y Soulé, M *“El conocimiento del niño a través del psicoanálisis”*, 1970. Ed. Fondo de Cultura Económica, México 1986

<sup>629</sup> Freud, S. *“Más allá del Principio del Placer”* (1920) *Sigmund Freud*. Texto en castellano traducido por Ballesteros. Ed. Biblioteca Nueva (Madrid, Edición del año 1974). Texto original: „Jenseits des Lustprinzips“, Ed. Studienausgabe “Psychologie des Unbewussten” (Pág. 215-272).

<sup>630</sup> **Fort:** Según la traducción del alemán “lejos, fuera”. La expresión “*fort mit dir!*”, significa fuera de aquí. Frente a la expresión “*weit*”, que también significa lejos, “fort”, que también tiene un sentido de expulsión o de ausencia deliberada es un **concepto activo, y que se refiere también a algo que está lejos y con riesgo de no volver**.

Freud hizo otra observación, y es que el niño jugaba con sus juguetes a **“estar fuera”**, observación que confirmó al comprobar que el niño tenía un carrito atado a su cuerdecita. Su juego no era sólo el de arrastrar el objeto, sino que también jugaba con él al **“estar fuera”**. Cuando Freud describe ese juego, destaca que en ese juego **el mayor placer estaba ligado al segundo acto.** <sup>(631)</sup> En una conferencia del Dr. Ricardo Saiegh, celebrada entre Marzo-Junio 2010, comentó a propósito de este juego del “fort-da”, que el placer atribuido al niño al encontrar el carrito, en realidad corresponde a la primera parte del juego, esto es, a arrojarlo, porque esto le permite al niño **“reconstruir la ausencia”**.

Freud lo explica en su texto, señalando que el juego tiene que ver con **la renuncia a la satisfacción de la pulsión**, puesto que ese juego permite **la marcha de su madre sin resistencia por su parte. El niño con el juego de la desaparición y retorno de su juguete, se resarcía de la frustración que le causaba tal ausencia.** De este modo postula que la verdadera función de ese juego, no sólo es poder encontrar placer en la alegría del reencuentro con la madre, sino que **el hecho de la marcha era representada en el juego muchas más veces que la totalidad de la misma, que era la que desencadenaba el júbilo del niño.** Pero la razón por la cual el niño **ha convertido este suceso desagradable en un juego**, es que si en el suceso real el niño representaba un papel pasivo, en el juego podía pasar al otro lado, es decir ser él **el que aleje activamente al objeto.** Nos señala también otra interpretación diferente, y es que el hecho de arrojar al objeto hasta que este se encontrara fuera de su vista, podría ser **la satisfacción de un impulso vengativo contra la madre que estaba reprimido, causado por haberse separado del niño.** Como podemos ver en el texto de Freud, éste interpreta la actitud del niño poniéndole palabras: **“Te puedes ir, no te necesito. Soy yo mismo el que te echa”.** <sup>(632)</sup> <sup>(633)</sup>

Ahondando un poco más en los juegos infantiles y en esa función fundamental para su desarrollo psíquico, Freud afirma que los niños **repiten en los juegos aquellas vivencias que le han causado una intensa impresión, y representando activamente esas vivencias, pueden**

---

<sup>631</sup> Nota nº 1480 realizada Freud, que aparece en la página 2512: *“Esta interpretación fue plenamente confirmada por una nueva observación. Un día que la madre había estado ausente muchas horas, fue recibida con las palabras: ¡Nene, o-o-o-o!, que en un principio parecieron incomprensibles. Más enseguida se averiguó que durante el largo tiempo que el niño había permanecido solo, había hallado un medio de hacerse desaparecer a sí mismo. Había descubierto su imagen en un espejo que llegaba hasta el suelo, y luego se había agachado, de manera que hacía desaparecer su propia imagen ante sus ojos; esto es, quedarse fuera”*. En Freud, S. *“Más allá del Principio del Placer”* (1920) Sigmund Freud. Texto en castellano traducido por Ballesteros. Ed. Biblioteca Nueva (Madrid, Edición del año 1974). Texto original: „Jenseits des Lustprinzips“, Ed. Studienausgabe “Psychologie des Unbewussten” (Pág. 215-272).

<sup>632</sup> Recuérdese la traducción de **“fort”**, en el sentido de acción de echar y expulsar.

<sup>633</sup> “. En Freud, S. *“Más allá del Principio del Placer”* (1920) Sigmund Freud. Texto en castellano traducido por Ballesteros. Ed. Biblioteca Nueva (Madrid, Edición del año 1974. Página 2513

**descargar esa energía procedente de las impresiones que han vivido de forma pasiva.**<sup>(634)</sup> Al mismo tiempo en el juego, el niño expresa así su deseo de recrear la situación desagradable, y le hace ponerse en el lugar del adulto, como por ejemplo cuando juega a los médicos. Señala que el niño cuando pasa del papel pasivo al activo en el juego, **hace padecer a su compañero de juego la sensación desagradable que él mismo experimentó, y de ese modo se venga de la persona que le provocó esa sensación.**<sup>(635)</sup> Comenta finalmente, que algo parecido ocurre con la función del arte en los adultos, pues en las manifestaciones artísticas no rehúsan impresiones desagradables, llegando estas a sentirse como placenteras.

Levobici y Soulé<sup>(636)</sup> analizan la secuencia del juego del “*fort- da*”:

- 1.- El niño que realiza el juego, está iniciándose en el lenguaje (tiene 18 meses). Tira objetos que tiene a su alcance mientras dice: “O-O”, que los adultos interpretan como “fort”. Mientras realiza esta actividad, el niño siente un gran placer cuando pide que los adultos le devuelvan el objeto que él ha tirado.
- 2.- Se advierte que esta actividad se torna **claramente lúdica**, cuando **utiliza un carrete prendido en un hilo: lo tira y lo hace volver diciendo “da” (aquí).**
- 3.- El juego se enriquece poco a poco con una significación más completa, a medida que se desarrolla el niño.

Uno de los comentarios que hacen estos autores de ese juego, es que el niño empieza a **comprender la permanencia de los objetos**, aunque **éstos puedan desaparecer momentáneamente**. Al principio todavía necesita la mediación del adulto, pero a medida de que el juego empieza a adquirir un cariz más simbólico, **dicha mediación se hace cada vez menos necesaria**, ya que **se convierte en un proceso simbólico mediante el cual puede controlar aquellas relaciones o situaciones penosas**. Por esta razón, **“el juego del carretel” es un ejemplo paradigmático**, puesto que se trata de **un juego social**. Con él **el niño se torna activo ante la situación de la ausencia de la madre, obligándola a volver**, y cuando ella está presente **provoca la participación de esta en el juego**.

Levobici y Soulé aportan en su texto, algunos enfoques interesantes sobre el juego. Uno de ellos es la transición es el análisis de la transición desde **actividades puramente funcionales**

---

<sup>634</sup> Se refiere a su texto “*Recuerdo, repetición y elaboración*” (1914)

<sup>635</sup> *Ibíd.* Página 2513.

<sup>636</sup> Levovici, S y Soulé, M “*El conocimiento del niño a través del psicoanálisis*”, 1970. Ed. Fondo de Cultura Económica, Méjico 1986

**al juego simbólico propiamente dicho.** Entre estas concepciones destacan las de Baldwin, - quien estudió *“las reacciones circulares”*, o **actividades funcionales realizadas al azar, que son repetidas más adelante de forma voluntaria.** Según Wallon, se trata de una **reacción sensorio-motriz en la que sensaciones y movimiento se convierten en gestos, y permiten el aprendizaje de la percepción.** Estas actividades suponen **un paso previo al juego propiamente dicho, y contribuyen a que el niño vaya dominando los objetos.**

Una cuestión que suscita debate es si pueden ser calificadas de *“preludias”*, actividades que han sobrepasado el estadio funcional. Los autores señalan que pueden ser definidas como tales, aquellas que **en virtud de la carga libidinal que tienen, pueden actuar directa o indirectamente sobre la madre.** La actividad preludia supone *“la objetivización”* o **carga de una representación, y la respuesta del adulto que puede tolerar mejor o peor el juego del niño.** Así pues **el niño juega con los objetos que la madre le ofrece, y esto ocurre porque ella tolera dichos objetos.** De ese modo como se pasa de **la actividad funcional con los objetos a la actividad prelúdica.** En esta fase **el juguete (sustituto), es tolerado por la madre, cuando ésta le ofrece los objetos.**

La observación del juego de niños, suscita posturas que a veces resultan contradictorias. Mientras que para algunos es **una recreación espontánea cargada de significación,** según otros **el niño establece su primera relación con el mundo.** Estas posturas diversas en relación al juego, se manifiestan en la forma de concebir y construir teorías acerca del juego de los niños. Mientras que la concepción kleiniana del juego está esencialmente centrada sobre **el contenido,** autores como E. Erikson (<sup>637</sup>), consideran que el juego no puede disociarse de la situación en la que se observa.

Según Levobici y Soulé, la expresión lúdica conlleva diferentes niveles que no deben confundirse:

- 1.- Los niños construyen con sus juegos muchas veces, **un mundo que tiene un valor representativo.**
- 2.- El observador, y en especial el psicoanalista, aprecian que tras la construcción del mundo representativo que hace el niño, éste **no siempre expresa lo que quiere construir y representar.** Según la visión psicoanalítica, en los lapsus y titubeos de los

---

<sup>637</sup> Erikson, E. *“Enfance et société”*, 1959



juegos, se abre una vía para **la expresión de pulsiones**, que **se manifiestan a nivel inconsciente**.<sup>(638)</sup>

3.- La organización del juego representativo puede considerarse como significativa de la organización psíquica, **cuando simboliza los conflictos**. De ese modo puede dar cuenta **de la estructura defensiva del yo**.

#### 5.5.1.- El juego en la concepción de M. Klein.-

Según la concepción de M. Klein, el juego es el método esencial para el tratamiento psicoanalítico del niño. Se refiere al juego simbólico, distinguiéndolo de otro tipo de juegos. Podríamos decir que es la pionera del uso del juego en el diagnóstico y tratamiento de niños, defendiendo su utilización pues le dio el mismo valor que la palabra en el análisis de adultos.

En su trabajo *“Simposio sobre el análisis infantil”*<sup>(639)</sup>, Klein defiende sus tesis sobre el análisis del niño frente a A. Freud. Sostiene que una de las razones por las que defiende el empleo del juego en el tratamiento con los niños es que **los niños asocian de diferente modo al que lo hacen los adultos**, además de que **la angustia en los niños se resiste a las asociaciones verbales**, lo que no es atribuible a la falta de capacidad para poner palabras a lo que sienten. El uso de **la representación por medio de juguetes**, está **menos cargada de angustia que la comunicación de sentimientos y sensaciones por medio de la palabra**.

A diferencia de A. Freud, Klein señala que podemos recurrir a las asociaciones mucho más de lo que puede parecer, si utilizamos los medios de **“representación indirecta” (juegos dibujos...)**, como medio para **“gestionar” mejor la angustia que suscita al niño la confesión directa de sus representaciones por vía oral**. En cualquier caso, Klein **no considera finalizado ningún análisis de niños, sin que éste pueda expresarse con palabras**.

##### 5.2.1.1.1.-Formación de significados según M. Klein.-

---

<sup>638</sup> Levovici, S y Soulé, M *“El conocimiento del niño a través del psicoanálisis”*, 1970. Ed. Fondo de Cultura Económica, México 1986. Página 113.

<sup>639</sup> Klein, M. *“Simposium sobre el análisis infantil”*. Conferencia leída ante la sociedad psicoanalítica británica en los días 4 y 18 de mayo de 1927. En Obras completas, Ed. R.B.A. *“Biblioteca de psicoanálisis”*, Barcelona 2006 (Pág. 160-190)

En el texto *“El desarrollo del niño”* (1921) <sup>(640)</sup>, Klein menciona la etapa por la que atraviesan los niños a la edad del 4 años, en la que comienzan a hacer preguntas sobre el nacimiento. Éstos manifiestan una especie **“displacer”**, a una falta de **“deseo” de aceptar la respuesta**, hasta que no se le proporciona una verdaderamente plausible y **“real”**. Por ello Klein advierte que el verdadero interés del niño es **penetrar en las profundidades de las cosas**, llevado por **“la curiosidad inconsciente relativa a la participación del padre en el nacimiento del niño**. Al mismo tiempo observó que los niños además de tener curiosidad por **las diferencias sexuales**, se interesan por **las heces y la orina**, y junto con éstas por **los órganos que las producen**.

Klein ya ha señalado el punto de partida del deseo de saber y de la curiosidad del niño, pero esa curiosidad no siempre es satisfecha a la primera. <sup>(641)</sup> Apunta un conflicto entre **el incipiente sentido de la realidad, que conduce a la adquisición de la ciencia y la cultura, y la innata tendencia a la represión**, y señala que el niño lo resuelve **venciendo muchos obstáculos, aunque esta batalla deja a veces alguna huella**. También Klein considera que el lenguaje tiene **un origen sexual** <sup>(642)</sup>, según vimos anteriormente, y que la génesis del desarrollo del lenguaje está en conexión con **el origen del simbolismo**. Los preliminares de ese simbolismo, siguiendo los postulados de Ferenczi, se encuentran en **la base de la identificación**, que se producen en **un estadio temprano del desarrollo en el que el niño intenta redescubrir los órganos de su cuerpo y las actividades de estos en cada objeto que encuentra**. Klein señala que por medio de los procesos de identificación con otros objetos, **se produce un desplazamiento del placer sexual desde los órganos corporales hasta los objetos**. De acuerdo con lo anterior se puede decir que **la identificación es un estadio preliminar tanto en la formación de símbolos como en la evolución del lenguaje y de la sublimación**, produciéndose esta última por medio de **la formación de símbolos**.

---

<sup>640</sup> Klein, M. *“Aparición del período de preguntas sobre el nacimiento”*. En *“El desarrollo de un niño”*, en *“Amor, culpa y reparación”*. Obras Completas. Ed. R.B.A. *“Biblioteca de psicoanálisis”*, Barcelona 2006.

<sup>641</sup> En nota nº 18 a pie de la pág. 48, Klein señala que es inevitable cierto grado de represión en cualquier tipo de crianza, incluso la más permisiva. No obstante, confía en que una crianza basada en el psicoanálisis puede minimizar este “monto” de represión y podrá **“evitar las consecuencias inhibitorias y perjudiciales para el desarrollo mental”**.

<sup>642</sup> Klein, M. *“Análisis infantil”*, 1923 En *“Amor, culpa y reparación”*. Obras Completas (págs. 7 y 8). Ed. R.B.A. *“Biblioteca de psicoanálisis”*, Barcelona 2006.

### 5.5.1.2.- El papel del juego en el análisis infantil.-

En *“Principios psicológicos del análisis infantil”* (1926) <sup>(643)</sup> Klein nos mostrará que la mejor forma de conocer los avatares de la vida psíquica infantil a través del análisis, es la **técnica de juego analítica**. De hecho en el análisis del caso de Rita <sup>(644)</sup> afirma que **los juegos de los niños** pueden mostrarnos algunas conclusiones sobre **el sentimiento de culpa temprano**. <sup>(645)</sup>

Basándose en el análisis de los juegos de esta niña, Klein considera que existe un mecanismo fundamental y universal en el juego de dramatización, que sirve para **separar estas identificaciones que operan en el niño que tienden a formar un todo único**. Gracias a esa división de roles el niño consigue expulsar al padre y a la madre que ha absorbido e interiorizado por el complejo de Edipo. Esa expulsión **proporciona una sensación de alivio al niño, que aumenta el placer de su juego**, obteniendo así una gran ventaja de un juego aparentemente tan sencillo, y mostrará un camino por el cual se accede hacia **el sentimiento de culpa que está activo en el niño**. Dicho sentimiento de culpa **tiene un efecto inhibitorio**, según ha revelado los diferentes análisis que ha realizado, en los que ha encontrado **la existencia de un supeyo** parecido al que existe en los adultos.

Los niños pequeños tienen una reacción diferente a la de los mayores ante la interpretación psicoanalítica, por lo que afirma que cuanto más temprana es la edad, **más fácil es la comunicación entre la conciencia y el inconsciente, lo que facilita el pasar de uno a otro**. Este efecto tiene lugar, incluso cuando el niño parece que no ha recibido la interpretación, pero puede observarse que **vuelve a retomar el juego que ha interrumpido a causa de la instalación de las resistencias, lo transforma, lo amplía y puede expresar los estratos más profundos de su mente, reestableciéndose también el contacto entre el niño y el analista**. Añade que a la interpretación le sigue un placer mayor en el juego, dado que se ha liberado de la represión, que le generaba un gasto energético que ahora emplea en el juego.

---

<sup>643</sup> Klein, M. “Principios psicológicos del análisis infantil” (Pág. 149- 160), 1923 En “Amor, culpa y reparación”. Obras Completas. Ed. R.B.A. “Biblioteca de psicoanálisis”, Barcelona 2006.

<sup>644</sup> Klein, M. “*El complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas*” (1945) (Obras Completas. Tomo I. Ed. RBA Biblioteca de Psicoanálisis. Barcelona, 2006.

<sup>645</sup> Relata por ejemplo las reacciones de hipersensibilidad que mostraba Rita ante los reproches, y las inhibiciones que a veces mostraba ante los juegos (no disfrutaba de jugar a “las mamás”, porque la muñeca-bebé representaba a su hermanito, que había deseado arrebatarse a la madre). Según Klein era la madre introyectada y no la madre real, de la que provenía la prohibición del deseo.

Los niños **representan simbólicamente sus fantasías, deseos y experiencias en el juego**, en el que **emplean un lenguaje y el mismo modo de expresión que podemos observar en los sueños**, puesto que Klein postula que podemos recurrir a los mismos métodos de interpretación. Sostiene que **el simbolismo es sólo una parte del juego**, pues para comprenderlo de modo más amplio tenemos que tener en cuenta también **todos los medios que intervienen en la representación del sueño, los mecanismos que se emplean, además del nexo que existe en todos los fenómenos.** <sup>(646)</sup>

La observación de la producción que realizan los niños durante la sesión, los cambios de actividad, de materiales, el paso de jugar con los objetos a dramatizar, puede adquirir **un significado coherente y revelarnos pensamientos subyacentes**. En ese sentido, Klein comenta que ha podido observar que en muchas ocasiones **los niños representan en su juego lo mismo que ha aparecido en alguno de sus sueños, produciendo asociaciones por medio de un juego que sigue a la narración de los mismos**, del mismo modo que sucede en los adultos.

Además los niños emplean otro mecanismo primitivo, como es **la sustitución de las palabras por acciones**, que fueron los **precursores originales del pensamiento**. Debido a esas características del pensamiento infantil, Freud pensaba que el análisis de un niño neurótico no puede ser muy rico en material <sup>(647)</sup>, con dificultades para acceder a estratos profundos de la psique a través de la palabra. Pero esto para Klein, lejos de ser un obstáculo es una ventaja, puesto que, si enfocamos el análisis infantil con la técnica adecuada, podremos acceder a estos estratos aunque no sean demasiado profundos, puesto que en los niños **el inconsciente actúa más cercano al sistema consciente**, y podemos encontrar de ese modo **las tendencias más primitivas junto con otros desarrollos más complejos**. Sostiene que si podemos **comprender de forma adecuada la expresión del niño**, obtendríamos **parecidos resultados a los de los adultos** en lo referente a **la profundidad y la amplitud del análisis**. Incluso nos señala una ventaja más, consistente en que **en el análisis de los niños podemos retroceder a experiencias y fijaciones que en el adulto sólo podemos reconstruir**. En los niños, según su afirmación, estas experiencias **se representan directamente**.

---

<sup>646</sup> En una nota a pie de página del texto (nº 6 a pie de la página 155) de “*Principios psicológicos del análisis infantil*” (1926), Klein especifica algo más sobre la cuestión del **significado en los juegos en comparación con los sueños**: “*Mis análisis revelan una y otra vez cuán distintos significados pueden tener las cosas, por ejemplo muñecos, en el juego. A veces representan el pene, a veces el hijo robado a la madre, a veces al paciente mismo, etc.... Es sólo examinando los mínimos detalles del juego, y su interpretación, que pueden hacérsenos claras las conexiones y eficaz la interpretación.*”

<sup>647</sup> Referencia al texto de Freud “*De la historia de una neurosis infantil*”, 1918

En ese sentido Klein muestra cómo los mecanismos que operan en el juego y la sublimación subsiguiente, <sup>(648)</sup> no es otra cosa que **una descarga de fantasías masturbatorias, mecanismo que subyace a toda actividad lúdica y que sirve de estímulo al juego (“compulsión a la repetición”).** Sostiene que **las inhibiciones de juego y aprendizaje se originan por una intensa represión de esas fantasías, que afecta también a toda la actividad para fantasear.** Hay una asociación de las **experiencias sexuales con fantasías masturbatorias, que consiguen expresarse y descargarse mediante el juego.** <sup>(649)</sup> También se refiere a las **experiencias dramatizadas, en las que juegan un papel importante las representaciones de la escena primaria, que aparecen en un primer plano en el análisis de los niños pequeños.** Señala que después de un intenso trabajo analítico, es cuando podemos llegar a **representaciones de experiencias y fantasías pregenitales, una vez revelada parcialmente la escena primaria y el desarrollo genital.**

Klein señala que **tanto los medios de expresión de los niños como la situación analítica en el tratamiento, difieren de la de los adultos, aunque en ambos casos es esencialmente la misma, porque son los mismos componentes analíticos.** No obstante señala que la diferencia es **técnica y no de los principios del tratamiento,** esto es, que el análisis de niños siguen los criterios del método psicoanalítico que Freud propuso, y hay que tener en cuenta **las pulsiones infantiles, la represión y sus efectos, la amnesia y la compulsión de repetición.** Además hay que contar con la transferencia y la represión, junto con **descubrimiento de la escena primaria.** <sup>(650)</sup> **El método del juego cumple todos estos criterios, y conserva todos los principios del psicoanálisis, llevando a los mismos resultados que la técnica clásica.** Por ello Klein defendió desde el principio la posibilidad de realizar el análisis de los niños de forma similar a la de los adultos. <sup>(651)</sup>

Frente a las dudas que plantea A. Freud acerca del valor simbólico del material analítico del juego, Klein señala **que las actividades de juego y los materiales empleados van acompañados por determinados sentimientos: sentimientos de culpa, angustia y otros**

---

<sup>648</sup> Hace referencia a su ponencia sobre este tema, presentada en el Octavo Congreso Psicoanalítico Internacional, celebrado en Salzburgo en 1924,

<sup>649</sup> En nota nº 8 a pie de la página 156) de “*Principios psicológicos del análisis infantil*” (1926)

<sup>650</sup> Según lo expuesto por Freud en “De la historia de una neurosis infantil” (1918)

<sup>651</sup> Klein, M. “*Simposium sobre el análisis infantil*”. Conferencia leída ante la sociedad psicoanalítica británica en los días 4 y 18 de mayo de 1927. En Obras completas, Ed. R.B.A. “*Biblioteca de psicoanálisis*”, Barcelona 2006 (Pág. 160-190)

**sentimientos, que se intentan expresar y compensar a través del juego. Por tanto pueden enlazarse con el inconsciente, y por consiguiente son susceptibles de interpretación.**

Klein sostiene que la técnica que ella emplea, puede adaptarse a todos los periodos evolutivos, concede importancia al **simbolismo que contiene la conducta de los niños**, y niega que **se obvie la asociación libre**. Afirma que las peculiaridades de la asociación en los niños, no pueden atribuirse a que les falte capacidad para poner palabras a lo que sienten. La razón por la cual utiliza **la representación por medio de juguetes**, es que está **menos cargada de angustia que la comunicación de sentimientos y sensaciones por medio de la palabra**. <sup>(652)</sup> Klein afirma que **interpretando la producción simbólica del niño** por un lado, y por otra parte procurar **aliviar la angustia que le suscita**, permite **la producción de asociaciones, lo que es un recurso fundamental en el análisis**. Considera que el uso de juegos y dibujos, ayudan a **“gestionar” mejor la angustia que suscita en el niño la confesión directa de sus representaciones por vía oral**. En cualquier caso, Klein **no considera finalizado ningún análisis de niños, sin que éste pueda expresarse con palabras**. Señala además que su técnica se adapta a los distintos periodos evolutivos (latencia, prepubertad, pubertad...).

Klein sostiene que a través del juego **podemos penetrar en el inconsciente del niño, observando los cambios en la manera de representar el juego, cambios en el mismo, o la emergencia directa de la angustia**. Con la técnica del juego en las sesiones, no sólo hace emerger los conflictos, sino que es necesario hacer esta doble tarea: **“interpretar y aliviar”**, factores que son mutuamente dependientes, **ya que sólo a través de la interpretación se alivia la angustia del niño y podrá accederse a su inconsciente**. De ese modo **podemos liberar su capacidad de fantasía, que permitirá a su vez el acceso a sus fantasías. Aunque habrá una nueva emergencia de la angustia, podrá avanzarse en el trabajo analítico**. <sup>(653)</sup>

---

<sup>652</sup> Klein, M. “*Simposium sobre el análisis infantil*”. Conferencia leída ante la sociedad psicoanalítica británica en los días 4 y 18 de mayo de 1927. En Obras completas, Ed. R.B.A. “*Biblioteca de psicoanálisis*”, Barcelona 2006 (Pág. 169-170)

<sup>653</sup> *Ibíd.* Página 169

### 5.5.2.- Winnicott: Teoría de los objetos y fenómenos transicionales aplicadas al juego de los niños:

Si hay un autor de referencia en lo referente al papel del juego en el desarrollo del niño, ese autor es D.W. Winnicott. Aunque la que le dio el espaldarazo a la importancia del juego en el análisis del niño fue Klein, Winnicott amplía la observación del juego y lo integra en el desarrollo normal. <sup>(654)</sup>

#### 5.2.2.1.-Objetos y fenómenos transicionales.-

Según Winnicott existe una relación entre dos grupos de fenómenos separados por un intervalo de tiempo, como son **las acciones de chupeteo del niño, junto con el apego a un osito o muñeca.** <sup>(655)</sup> Señala que además del primer fenómeno de satisfacción oral, podemos explorar los siguientes aspectos:

- **Naturaleza del objeto.**
- **Capacidad del niño para reconocer el objeto como un “no- yo”.**
- **La ubicación del objeto: afuera, adentro, pero siempre en el límite.**
- **La capacidad del niño para crear, idear, imaginar, producir y originar un objeto.**
- **La iniciación de una relación afectiva con el objeto.**

Los términos “**objeto**” y “**fenómeno transicional**”, se introducen para designar **la zona intermedia de experiencia** que existe entre **los fenómenos del chupeteo** (por ejemplo chupar el dedo pulgar) **y el apego al objeto** (osito, muñeca, etc...), o lo que es lo mismo entre **el erotismo oral y la verdadera relación de objeto**. En ese sentido, Winnicott hace referencia a **la prueba de la realidad**, y sostiene la existencia de **un estado intermedio entre la incapacidad del bebé para reconocer y aceptar la realidad, y el proceso que sigue para ir incorporándose a esta**. Esto está relacionado con lo que él denomina “**la sustancia de la ilusión**”, lo que permite que de adultos accedamos al arte y la religión.

---

<sup>654</sup> Puedo aventurarme a decir que este autor aúna la comprensión psicoanalítica del juego, puesto que destaca su importancia en la construcción simbólica, y también como una forma privilegiada de penetrar en el inconsciente del niño, según ya avanzó Melanie Klein con la relevancia que le conceden al juego las teorías evolutivas, como ya hemos podido vislumbrar en las referencias a Piaget, Vigotsky, Bruner y Tomasello, por citar ejemplos relevantes. En este caso podríamos nombrar a Winnicott como autor “puente” entre estos dos enfoques, aparentemente divergentes.

<sup>655</sup> Winnicott, D.W. “*Realidad y juego*”, 1971 2 Ed. Gedisa. Barcelona, 1976

Winnicott hace referencia a **“las primeras posesiones”** del bebé, a la **zona intermedia** que hay entre lo subjetivo y lo que está fuera de esa subjetividad (lo externo). El niño pequeño empieza a interesarse por **objetos distintos del yo**: empieza primero por **las manos y los dedos**, luego por un **trozo de sábana o tela de la cuna**, y también produce **ruidos y balbuceos**. Estas experiencias que empiezan con el chupeteo de sus manos y dedos, y que van marcando el paso **del autoerotismo a la relación con los objetos, van acompañados por fantasías** y se van convirtiendo en **objetos transicionales**. Teniendo en cuenta lo anterior, Winnicott define a este objeto como:

- 1.- Una representación del pecho materno o el objeto de la primera relación.
- 2.- Es anterior a la prueba de la realidad establecida.
- 3.- Mediante el objeto transicional, el bebé pasa del dominio omnipotente (mágico) del objeto, al dominio por manipulación.
- 4.- El objeto transicional puede convertirse en objeto fetiche y persistir como una característica de la vida sexual adulta.
- 5.- El objeto transicional puede representar las heces, como consecuencia de la organización erótica anal.

A diferencia del **objeto interno**, propuesto por M. Klein, Winnicott asegura que **no puede considerarse al objeto transicional como un objeto interno**, pues éste significa algo de tipo mental. Pero tampoco es **un objeto externo**, sino más bien una **“posesión”**. Señala que el bebé puede emplear un objeto transicional cuando **el objeto está vivo, es real y no resulta demasiado persecutorio**.<sup>(656)</sup> Así pues ese objeto depende de cómo sea el comportamiento del objeto exterior: Cuando existe un fracaso de éste último (no cumple ninguna función esencial), o bien es insuficiente, **el objeto interno deja de tener significado para el bebé**, y también el **objeto transicional pierde sentido**.

Es muy conocido y utilizado el concepto de Winnicott **“madre suficientemente buena”**, sin la cual el niño **no puede pasar del principio del placer al principio de realidad**. Según Winnicott, esta es la que lleva a cabo **una adaptación activa a las necesidades del niño, y va retirando la ayuda a medida que el niño va teniendo más capacidad para hacer frente a la frustración**. La madre suficientemente buena tiene éxito, por **la atención y la entrega que pone en el cuidado del niño**, y no tanto en sus conocimientos o inteligencia. Va retirando las ayudas

---

<sup>656</sup> Winnicott, D.W. *“Realidad y juego”*, 1971 Ed. Gedisa. Barcelona, 1976. Página 22.



al niño, a medida que el niño va creciendo y **va siendo capaz de separarse de ella**. Pero para - que el niño pueda seguir ese proceso, ha de contar con estos medios:

- 1.- Su experiencia repetida de la frustración tiene un límite de tiempo.
- 2.- Percepción creciente del proceso gratificación- frustración.
- 3.- Que haya dado comienzo la actividad mental.
- 4.- La utilización de satisfacciones autoeróticas.
- 5.- La integración de pasado, presente y futuro (el recuerdo, el revivir de experiencias, las fantasías, los sueños).

Si todo va bien el bebé puede **aprender de la experiencia de frustración** e ir tomando **conciencia de la realidad del objeto**. Si la adaptación a las necesidades del niño es **demasiado “exacta”** y se prolonga demasiado en el tiempo, no se produce sensación de realidad, puesto que el objeto que se comporta a la perfección, es poco más que una alucinación. Sin embargo, Winnicott señala que, al principio dicha adaptación ha de ser **lo más exacta posible**, dado que **la madre ofrece al bebé la oportunidad de crearse la ilusión de que su pecho es parte de él**, y parece encontrarse bajo su **“dominio mágico”** <sup>(657)</sup> En los primeros momentos **domina la omnipotencia**, por lo que el papel de la madre en esta etapa es **“desilusionar” al bebé en forma gradual**. Esto no puede hacerse, si antes **la madre no le ofreció al suficientes oportunidades de ilusión**. Según Winnicott, **el bebé “crea el pecho” una y otra vez según su necesidad**.

Partiendo de la idea que ha explicado en relación con el objeto transicional, explica que éste representa **un pasaje desde la fusión entre la madre y el bebé, a otro momento en el que la relación con ella es algo exterior y separado**. Cuando la madre u otra persona que le cuida está ausente demasiado tiempo, el niño **pierde la representación o imagen mental**.

#### **5.5.2.2.- Los fenómenos transicionales y el juego:**

El juego tiene mucha relación con los fenómenos transicionales. Se juega **en un tiempo y un espacio**, y tiene la función de **dominar lo que está afuera de nosotros**. Según Winnicott el proceso de juego se produciría de este modo:

---

<sup>657</sup> Winnicott, D.W. “*Realidad y juego*”, 1971 Ed. Gedisa. Barcelona, 1976. Página 28.

**1.- El niño y el objeto se encuentran fusionados al principio, donde el niño tiene una visión subjetiva del objeto, y la madre es la que va orientando la búsqueda para hacerlo realidad.**

**2.- El objeto es repudiado, vuelto a aceptar y es percibido de forma objetiva.** Para que esto se produzca, ha de existir **una figura materna dispuesta a participar**. Si esto se va produciendo de forma favorable, el niño vive cierta **experiencia de control mágico (“omnipotencia”)**. Cuando la madre realiza bien este proceso, se produce en el niño **un estado de confianza**, y puede disfrutar de experiencias basadas en la **combinación de la omnipotencia de los procesos con su dominio de lo real**.

**3.- La etapa siguiente consiste en encontrarse solo en presencia de alguien. El niño juega sobre la base del supuesto de que la persona a quien ama se encuentra cerca.**

**4.- El niño se prepara para entrar y disfrutar en una etapa en la que existe una superposición de dos zonas de juego. La madre juega con el niño, pero va dejando que éste tome poco a poco la iniciativa.**

Nos aporta una serie de ideas para comprender el juego de los niños:

- a) - No interesa tanto el contenido, sino el estado de **casi alejamiento**, en el que el niño **parece concentrarse en la acción. Señala que el niño que juega está en un mundo que es difícil de abandonar y en el que no admite interrupciones.** <sup>(658)</sup><sup>(659)</sup>
- b) - Esa zona e juego no es propiamente **una realidad psíquica interna. Se encuentra fuera del individuo, pero no es el mundo exterior.**
- c) - En esa zona **el niño reúne objeto o fenómenos de la realidad exterior y los usa al servicio de su realidad interna o personal.** Puede mostrar su **capacidad potencial para soñar y puede vivir fragmentos de la realidad exterior en un marco elegido por él mismo.**
- d) - El niño al jugar, **manipula fenómenos exteriores y los pone al servicio de las fantasías, invistiendo de significación algunos de ellos.**
- e) - Hay un desarrollo que va **de los fenómenos transicionales al juego.** De ahí se pasa al juego **compartido**, y más adelante a **las experiencias culturales.**
- f) - **El juego pertenece a un espacio potencial entre el bebé y la figura materna.**
- g) - **El juego compromete al cuerpo**, porque además de la **manipulación de los objetos, algunos contenidos están relacionados con intereses que suscitan excitación corporal.**
- h) - A veces la excitación corporal del niño que se produce en las zonas erógenas **amenazan al juego**, y por lo tanto **al sentimiento del niño en cuanto a su existencia.** Según esto, **las pulsiones son el principal peligro para el juego y**

---

<sup>658</sup> Winnicott, D.W. “*Realidad y juego*”, 1971 Ed. Gedisa. Barcelona, 1976. Página 76.

<sup>659</sup> Los niños se olvidan de comer y de cualquier necesidad corporal, cuando están absorbidos por el juego.

**también para el yo.** Winnicott señala que, cuando existe una seducción el juego es imposible, puesto que ese agente seductor **explota las pulsiones del niño, y ayuda a aniquilar su sentimiento de que existe como unidad autónoma.**

- i) - El juego es, en esencia, satisfactorio. En él hay un cierto grado de ansiedad, sin llegar a ser insoportable. Pero en el caso de que si lo sea, **el juego se destruye.**
- j) - El elemento placentero del juego es que **la pulsión se despierta**, pero este despertar no es excesivo. **El juego llega a su punto de saturación**, que corresponde a su **capacidad para contener experiencias.**
- k) - **El juego es intrínsecamente excitante y precario**, característica que deriva de la **precariedad de la acción recíproca que existe en la mente del niño.**

En el capítulo *“Actividad creadora y búsqueda de la persona”* (<sup>660</sup>), tras la descripción de un caso clínico, Winnicott expone como conclusión que el procedimiento terapéutico a través del juego, **ofrece oportunidades para que la experiencia tome forma, y para los impulsos creadores, motores y sensoriales puedan canalizarse, y así se entrelacen la subjetividad y la observación objetiva.** De esta forma el juego se convierte en **una zona intermedia entre la realidad interna del individuo y la realidad compartida del mundo, que es exterior a él.**

Señala que los impulsos agresivos y las fantasías destructoras datan del primer tiempo de la vida, (<sup>661</sup>) y que tanto la agresividad del bebé como la fusión con los impulsos eróticos **proporcionan un elemento que alimenta la energía vital del niño.** Por otra parte las pulsiones agresivas son empleadas para afrontar las consecuencias de la dependencia ambiental que tiene el bebé al inicio. Winnicott retoma esta premisa y hace hincapié en que **hay una lucha del bebé con el entorno, que puede satisfacer o no sus necesidades de dependencia.** En ese sentido señala que **los fenómenos transicionales son un modo por el cual el individuo se enfrenta con la pérdida de la omnipotencia, si encuentra un entorno suficientemente bueno y flexible, que permite que el bebé pueda enfadarse.** (<sup>662</sup>) Según Winnicott, **la creatividad es una afirmación de la existencia**, lo que es esencial para la formación del símbolo. Para que éste exista **ha de haber un despegue de las necesidades básicas**, que a su vez **han de estar resueltas.**

---

<sup>660</sup> Winnicott, D.W. *“Realidad y juego”*, 1971 Ed. Gedisa. Barcelona, 1976. Página 79.

<sup>661</sup> Concepción que proviene de Melanie Klein.

<sup>662</sup> *Ibíd.* Página 100

### 5.5.2.3.- Relación sujeto- objeto: Uso de los objetos como medio de identificación.

Recordamos lo que postula Vigotsky sobre el tema de cómo el niño empieza a pensar con herramientas, que según este autor nos recuerda lo que hace el niño en el juego. **Éste asocia mientras manipula los objetos, moviendo el pensamiento a la vez que los objetos.** <sup>(663)</sup> Resulta asombrosa la similitud con los postulados de Winnicott en relación a cómo el niño **usa los objetos** en un primer momento, y la proyección que eso tiene en su desarrollo. En el capítulo *“El uso de un objeto y la relación por medio de identificaciones”* <sup>(664)</sup>, Winnicott hace una diferencia entre **relación de objeto y uso de objeto**. En cuanto a lo primero el sujeto **permite que se produzcan ciertas alteraciones en la persona**, lo que conlleva que **el objeto es investido libidinalmente** y esto lo convierte en **algo significativo para el sujeto**. En ese proceso actúan los mecanismos de **proyección e identificación**.

Con respecto al **uso del objeto**, Winnicott sostiene que existe ya **una relación de objeto**, a la que además se añaden nuevos rasgos que **abarcen la naturaleza y la conducta del objeto**. Ese objeto debe ser real en dos sentidos: **que se desee usar y que forme parte de una realidad compartida**, y no *“un manojo de proyecciones”*. En su opinión, esto sería lo que diferencia entre **relación y uso de objeto**, pero ese pasaje de uno a otro **no se produce por maduración**, puesto que es crucial **la relación con el primer objeto**. <sup>(665)</sup>

Según Winnicott el rasgo esencial del concepto de objetos y fenómenos transicionales, es que el bebé, paradójicamente, *“crea el objeto”*, y señala que **éste estaba esperando a ser creado y preparado para ser investido**.

Ante la cuestión de si **el objeto se crea o se encuentra**, la respuesta que da el autor es que el sujeto ha de desarrollar primero la **capacidad que permita usarlos**. Esto según forma parte del **paso al principio de realidad, capacidad que no es innata, ni deviene por mera**

---

<sup>663</sup> Vigotsky, L. *“Desarrollo del Lenguaje y Pensamiento”*, 1931. Página 273

<sup>664</sup> Winnicott, D.W. *“El uso de un objeto y la relación por medio de identificaciones”*. En *“Realidad y juego”*, 1971 2 Ed. Gedisa. Barcelona, 1976

<sup>665</sup> En la página 120, Winnicott pone este ejemplo: *“Dos bebés se alimentan a pecho. Uno se alimenta de la persona, pues el pecho y él todavía no se han convertido en fenómenos separados. El otro se alimenta de una fuente que-no-es-yo, o de un objeto que se puede tratar sin que ello produzca efecto sobre el bebé, a menos que éste tome represalias. Las madres, como los analistas, pueden ser buenas o no lo bastante buenas; algunos saben llevar al bebé del relacionarse al uso y otros no”* Winnicott, D.W. *“El uso de un objeto y la relación por medio de identificaciones”*. En *“Realidad y juego”*, 1971 2 Ed. Gedisa. Barcelona, 1976.

**evolución.** Por ello sostiene que **el desarrollo de la aptitud para usar un objeto**, es otro de los - ejemplos de que el **proceso de maduración es algo que depende de un ambiente facilitador.** En el paso desde **la relación de objeto al uso del mismo**, hay **una fase intermedia**, que según él es un momento crucial del desarrollo. El objeto ha de estar a medio camino entre la relación y el uso del objeto, y **fuera de la zona de su control omnipotente**, es decir que ha de percibir **el objeto como un fenómeno exterior y no como una proyección.** De este modo tiene que haber un reconocimiento del objeto **como algo que existe por derecho propio.** (<sup>666</sup>)

Este pasaje de **la relación al uso del objeto**, significa según Winnicott que **el sujeto destruye al objeto**, y en esa transición de un proceso a otro **el sujeto se relaciona con éste cuando se vuelve exterior.** Posteriormente **el objeto puede sobrevivir a la destrucción por el sujeto, independientemente de su supervivencia**, y se establecería una especie de **“diálogo” entre sujeto y objeto.** Esta relación es de tipo ambivalente ya que en él se juega **la destrucción y el amor del sujeto al objeto por medio de la fantasía inconsciente**, según la cual el sujeto puede utilizar **el objeto que ha sobrevivido.** Si es capaz de sobrevivir, puede **desarrollar su autonomía**, y puede contribuir **al desarrollo del sujeto con sus mismas propiedades.**

Señala que se puede llegar a esta posición desde las primeras etapas del desarrollo emocional, por medio de **la supervivencia de los objetos que ha investido y que al mismo tiempo son destruidos.** Se da un proceso paradójico y es que los objetos **quedan destruidos porque son reales, y se vuelven reales porque son destruidos, es decir, al poder ser destruidos son prescindibles.** Siguiendo esta vía de reflexión, nos encontramos con el postulado central de la tesis de Winnicott: En la misma medida que el sujeto no destruye el objeto y éste es percibido como algo objetivo y adquiere cierta autonomía, pasa a pertenecer a lo que el autor denomina **“la realidad compartida”** (<sup>667</sup>)

Afirma Winnicott que este aspecto de su teoría le da “una vuelta” a conceptos tales como Principio de Realidad y el tema de la pulsión agresiva (<sup>668</sup>). Sobre ese punto Winnicott señala que **la destrucción desempeña un papel importante en la formación de la realidad, pues sitúa al objeto fuera de la persona, si se dan las condiciones favorables.** Sostiene que el

---

<sup>666</sup> Ibíd. Página 121

<sup>667</sup> Winnicott, D.W. “*El uso de un objeto y la relación por medio de identificaciones*”. En “*Realidad y juego*”, 1971 2 Ed. Gedisa. Barcelona, 1976. Página 122.

<sup>668</sup> El autor propone mirar atentamente el concepto del Principio de Realidad, puesto que por una parte los mecanismos de proyección permiten al sujeto conocer el objeto

sujeto **“crea el objeto”**, en el sentido de que se encuentra con **“la exterioridad misma”**. También señala que esta experiencia depende de **la capacidad del objeto para sobrevivir**.

Winnicott afirma que el estudio de este problema desvela **el valor positivo de la destructividad**, que coloca al objeto **fuera de la zona creada por los mecanismos de proyección del sujeto**. Es así como se crea **un mundo de realidad compartida, que puede usarse y devolver “una sustancia que- no- es yo”**. En el capítulo *“La ubicación de la experiencia cultural”* <sup>(669)</sup> Winnicott aborda el tema del **empleo que hace un niño de un objeto transicional**, que es su primera **posesión “no- yo”**, y al mismo tiempo supone **el primer uso de un símbolo y su primera experiencia de juego**. Esto significa que **el objeto es un símbolo de la unión del bebé y la madre**, y que se encuentra en un lugar espacio- temporal en el que dentro de la mente del bebé, **se encuentra fusionada con el niño y puede ser vivenciada a través de un objeto**. El uso de tal objeto simboliza la unión de dos cosas separadas (madre y bebé), en el momento en que se inicia su estado de separación. Podría decirse que **el bebé usa el objeto para algo más que realizar una actividad, y se establecería una imagen de objeto**. Pero Winnicott advierte que **esa representación de objeto se considera significativa y se mantiene vigente, gracias a que la madre refuerza su disponibilidad, por medio de los cuidados adecuados al niño**. Winnicott da importancia al factor tiempo, y propone reflexionar sobre estas cuestiones:

- **El sentimiento de existencia de la madre dura X minutos**, y si la madre se aleja un tiempo mayor, **la imago se borra y con ella la capacidad del bebé para utilizar el símbolo que representa la unión**. Entonces **el bebé se angustia**. Si la madre regresa al cabo de X+ Y minutos, **el bebé no tiene tiempo de alterarse**.
- Pero si en lugar de que la madre vuelva en un tiempo de X+Y minutos, ésta vuelve en un tiempo X+Y+Z, este regreso **no modifica el estado de alteración del bebé**. Por ello Winnicott señala que el trauma que se produce por la ruptura de esa continuidad temporal, que provoca **una organización de las defensas primitivas para defenderle contra la repetición de una “ansiedad impensable”**, o contra la vuelta a un estado de intensa confusión que proviene de **la desintegración de la incipiente estructura del yo**.

---

<sup>669</sup> Winnicott, D.W. *“La ubicación de la experiencia cultural”* (Pág129- 138). En *“Realidad y juego”*, 1971 2 Ed. Gedisa. Barcelona, 1976

Según el autor, los bebés normales no llegan a experimentar este grado de privación (X+Y+Z), por lo que experimentan **una sensación de continuidad y no han tenido experiencia de “locura”**, que para Winnicott equivale a **“ruptura”**. Por el contrario **los bebés con excesiva privación, han de volver a empezar el proceso después de recuperarse de la alteración que provoca la ausencia de la madre**, pero están privados de forma permanente de esa base que proporciona **la experiencia de continuidad en el comienzo de la construcción de la personalidad**. Pero ese proceso se puede revertir, pueden ser “curados” por los cuidados amorosos de la madre o su sustituto. En ese caso los bebés **pueden reestablecer en su organización del yo la capacidad para utilizar “un símbolo de unión”**.

#### 5.2.2.4.- El espacio potencial y la creatividad.-

Winnicott considera que **la experiencia cultural se sitúa en el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente**. Considera al juego como la primera manifestación de lo que el denomina el **“vivir creador”** <sup>(670)</sup>. Dicho espacio se encuentra en el juego recíproco entre **la vivencia de que no existe otra cosa que el Yo, y la existencia de objetos y fenómenos que están fuera del control omnipotente**. En él están contenidas las experiencias propias del bebé, tanto las favorables como las desfavorables, y por ello el espacio potencial solo puede tener lugar cuando existe **un sentimiento de confianza por parte del bebé vinculada con una confiabilidad de la figura materna**, gracias a la cual **este sentimiento de confianza puede ser introyectado**.

Para estudiar el juego y después la vida cultural del individuo, es necesario profundizar en el destino que tiene **el espacio potencial**, que es adaptativo en tanto en cuanto es creado por el amor entre el bebé y la madre. El destino del espacio potencial está sujeto a muchas circunstancias, puesto que el bebé empieza a encontrar un intenso placer en la manipulación de objetos, que a veces se torna angustioso, porque esa angustia está vinculada al juego imaginativo. Lo que ocurre es algo personal para el bebé, puesto que no existe un juego prefijado de antemano (todo es creación), y el juego forma parte de una relación de objeto. **El juego parece nuevo siempre, y queda investido como si fuera la primera vez que se hace**.

---

<sup>670</sup> Winnicott, D.W. “La ubicación de la experiencia cultural”. En “Realidad y juego”, 1971 2 Ed. Gedisa. Barcelona, 1976. Página 135

Lo que se hace en el juego existe antes, por lo que Winnicott señala que los objetos “son adoptados, no creados”. Pero al mismo tiempo sostiene que si la madre ofrece unas condiciones adecuadas, cada objeto que encuentra será un hallazgo, lo que le permite vivir esa experiencia creadora. Si por el contrario el niño privado de afecto se muestra inquieto y tiene dificultades para jugar, Winnicott señala que cuando no existe esa confiabilidad en el objeto o hay una pérdida del mismo, el niño también pierde la zona de juego y el símbolo significativo. Si se dan circunstancias favorables, ese espacio potencial se llena de los productos de la imaginación creadora del bebé, pero si tales circunstancias son desfavorables o no tiene lugar ese uso creador de los objetos, o bien es más incierto que se produzca.

Otro peligro relacionado con el fracaso prematuro de la confiabilidad ambiental, es que en el espacio potencial se introduzcan elementos que no sean del propio bebé. Este alguien no es otro que el adulto, y en este caso, el bebé no tiene medios para rechazar lo que se le ha introducido en ese espacio. Winnicott advierte a los analistas el peligro de crear en el niño un espacio potencial y luego invadirlo de interpretaciones que proceden de la mente del adulto, no del niño. <sup>(671)</sup>

Winnicott recuerda la importancia teórica y práctica del juego, al que llama “la tercera zona”, zona de experiencia que sitúa en el espacio potencial existente entre el individuo y el entorno. En un principio une y a la vez separa al bebé y la madre, cuando el amor materno se muestra como un sentimiento que proporciona al bebé una sensación de confianza en el factor ambiental. <sup>(672)</sup> Considera que el juego y la experiencia cultural, dependen de las vivencias y no de las tendencias heredadas.

---

<sup>671</sup> Se refiere especialmente a los analistas kleinianos, que parecen abusar de inundar de interpretaciones a los niños y adultos, pero este exceso es más peligroso cometerlos con los primeros.

<sup>672</sup> Winnicott, D.W. “La ubicación de la experiencia cultural”. “Tesis principal” En “Realidad y juego”, 1971 2 Ed. Gedisa. Barcelona, 1976. Página 135



## 5.6.- EL VÍNCULO Y LAS “ZONAS INTERMEDIAS”: COMPARACIÓN DE LOS CONCEPTOS DE OBJETOS TRANSICIONALES DE WINNICOTT CON LA NOCIÓN DE “ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO” DE VIGOTSKY.

Según Winnicott, el ser humano se enfrenta desde un principio al problema de la **relación entre lo objetivo y lo subjetivo**, estableciéndose desde un principio **un espacio o zona intermedia**, que es la que ofrece al bebé y es un puente entre la **“creatividad primaria”** y la **percepción objetiva basada en la prueba de realidad**. Sostiene que **los fenómenos transicionales representan las primeras etapas de la formación de las ilusiones**, que permiten relacionarse con un objeto percibido como exterior al niño. <sup>(673)</sup>

Nos quedamos con esa idea de **espacio intermedio**, y con ella volvemos a recordar a Vigotsky, quien también consideró que los **objetos son muy importantes para el desarrollo del niño, en todos sus aspectos**. Estamos viendo el lugar que para Winnicott ocupa **el objeto transicional en el desarrollo emocional y mental del niño**, cuya manifestación más significativa es en el juego. En el juego y en el resto de las actividades, **los objetos se invisten, se recubren de significado**, pero esa relación creativa y activadora de los procesos mentales, **no se produce de forma espontánea o como consecuencia de una evolución**. Hay niños que no se relacionan con los objetos, al menos en esa forma, del mismo modo que no se relacionan con el mundo exterior en general: autistas, niños con trastornos generalizados del desarrollo, psicóticos, tienen una relación llamémosla **“rara” con los objetos, del mismo modo que también tienen una relación “rara” con las personas**.

Winnicott concibe que este enlace se produzca a través de la **madre suficientemente buena**, que **ofrece el pecho al bebé junto con su deseo de alimentarlo**. Si su adaptación a las necesidades del bebé es **lo bastante buena**, producen en éste **una ilusión de que existe una realidad exterior que corresponde a su propia capacidad de crear**. Según esta ilusión, **el bebé se alimenta de un pecho que es parte de él, y la madre alimenta a un bebé que forma parte de ella**. Winnicott afirma que **no se trata de un verdadero intercambio entre el bebé y la madre**, puesto que en este momento éste **sólo percibe el pecho en la medida en que es posible crear uno en ese momento y lugar**. Señala que **la aceptación de la realidad nunca queda terminada**, y siempre existirá el conflicto entre **la realidad interna y la exterior**, tensión que se alivia gracias a la existencia de **una zona intermedia de experiencia que no es objeto de ataques**.

---

<sup>673</sup> Winnicott, D.W. “*Realidad y juego*”, 1971 (Pág. 29) Ed. Gedisa. Barcelona, 1976

Según Winnicott este espacio intermedio es necesario en la infancia, para que el niño pueda - iniciar una relación entre el niño y el mundo, lo que contribuye a una buena crianza en la primera etapa crítica de su vida. Para que esto se produzca es fundamental **una continuidad emocional en su entorno próximo y la pervivencia de determinados elementos físicos de dicho entorno, como pueden ser los objetos transicionales.** <sup>(674)</sup>

Desde otro punto de vista, Vigotsky señala que los objetos reflejan la realidad, que es incorporada a través de su práctica, de su contacto con los objetos. Cumple un papel fundamental en su desarrollo y **modifica sustancialmente “el cuadro entero”**. Añade que **la instrucción se anticipa siempre al desarrollo**, puesto que el niño **aprende y asimila destrezas y hábitos antes de poder utilizarlos de forma consciente**. Existe una **inmadurez del pensamiento al comienzo de la instrucción**, y gracias a ella se produce la **toma de conciencia y el dominio**. Quien realiza ese proceso de instrucción es un adulto, pero existe **un espacio intermedio entre el pensamiento del niño y la acción del adulto**. Este espacio no es otro que la **Zona de Desarrollo Próximo**, según la cual **el niño puede realizar tareas más complejas en colaboración con otro mucho más que por sí mismo, pero tampoco puede ir más allá de lo que marca su estado de desarrollo actual.** <sup>(675)</sup>

Como ya hemos visto, los procesos de instrucción y de formación de conceptos están mediados por el lenguaje y por ello, podríamos aventurar que Vigotsky llega más lejos que Winnicott. Mientras que el primero tiene en cuenta el signo y crea un espacio nuevo para establecer las relaciones simbólicas, Winnicott no termina de encontrar cómo se pasa de la realidad del lenguaje comunicativo y la vida pulsional <sup>(676)</sup> Por otra parte, el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, recoge la importancia de la interacción a la hora de establecer operaciones simbólicas de mayor complejidad.

---

<sup>674</sup> Winnicott, D.W. “*Realidad y juego*”, 1971 (Pág. 31) Ed. Gedisa. Barcelona, 1976

<sup>675</sup> Vigotsky, L. *El desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil*”, 1934 1934. (Obras Completas tomo II “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”. Capítulo 7)

<sup>676</sup> Según las aportaciones realizadas por la profesora A. Ortiz de Zárate, Vigotsky

Partiendo de la pregunta sobre lo que es el vínculo simbólico, Lacan empieza por afirmar que **nos definimos socialmente por “intermedio de la ley”** <sup>(677)</sup>, y que **a través del intercambio de símbolos situamos nuestros diferentes “yoes”**. Por lo tanto nos encontramos en una compleja relación simbólica, que define la posición del sujeto como **“vidente”**, y que según Lacan **define el mayor o menor grado de perfección, de completud, de aproximación de lo imaginario.** <sup>(678)</sup> Es la representación entre el Yo ideal e ideal del Yo, la que establece la diferenciación, ya que según Lacan **el ideal del yo rige el entramado de las relaciones en el que se inserta toda relación con el otro.**

Traemos de nuevo los comentarios que hace Lacan sobre el caso Dick de Melanie Klein, en el texto en el que habla del Estadio del Espejo <sup>(679)</sup>. Comenta que aquí se hacen más patentes las dimensiones de **real, imaginario y simbólico**, y apunta la necesidad **identificar lo simbólico con el lenguaje**, y por ello llama la atención de qué sucede en el análisis de Dick cuando Klein le habla. Al mismo tiempo comenta lo que M. Klein nos dice a propósito de los objetos que se constituyen **mediante juegos de proyecciones, introyecciones, expulsiones, reintroyecciones de los objetos malos**, y señala que cuando Klein nos dice que el sujeto ha proyectado su sadismo, en realidad está viendo que **éste retorna desde los objetos, lo que produce un bloqueo debido a una intensa ansiedad**. En este movimiento Lacan apunta un **dominio de lo imaginario**, y la cuestión está en cómo se articula **lo simbólico y lo imaginario en la constitución de lo real.** <sup>(680)</sup>

Lacan destaca la insistencia de M. Klein sobre el hecho de que Dick no quiere comunicarse ni ser comprendido, como puede observarse en las actividades más o menos lúdicas que despliega (emitir sonidos y obtener placer en escucharlos). Pero también nos hace caer en la cuenta de que el niño **“posee algo de orden del lenguaje”**, porque de lo contrario Klein no hubiera podido entenderse con él. Por lo tanto en Dick existen algunos elementos del aparato simbólico, y según esto podríamos pensar que **siempre hay restos de simbolismo, aún en el peor de los casos**. La cuestión es qué hay que hacer con ellos: **desde activarlos hasta reconstruirlos, como se hace con una pieza en un yacimiento arqueológico.**

---

<sup>677</sup> Lacan, J. “*El ideal del yo y el yo ideal*” 1954. En “*La tópica de lo imaginario*” (Los escritos técnicos de Freud- Ed. Paidós, Buenos Aires 1975).

<sup>678</sup> *Ibíd.* Página 214

<sup>679</sup> Lacan, J. “*La tópica del imaginario*” 1954 (Págs. 119- 140). En “*La tópica de lo imaginario*” (Los escritos técnicos de Freud- Ed. Paidós, Buenos Aires 1975).

<sup>680</sup> *Ibíd.* Página 120

Comentando las impresiones de M. Klein sobre este caso, señala que el niño mira a los objetos y personas de su entorno “como si fueran muebles”. Subraya este aspecto para señalar que para el niño **la realidad tiene un carácter uniforme**. En relación con la cuestión del cuerpo materno, importante para comprender la relación con los objetos Lacan subraya que los objetos que Dick espera encontrar en el cuerpo materno **pueden ser peligrosos para él**, por la misma razón que **él es peligroso para esos objetos**, puesto que **los reviste con las mismas capacidades de destrucción que siente que tiene**. De este modo se intensifica el rechazo con respecto a las primeras delimitaciones de su yo, a quienes considera objetos malos y peligrosos. Por ello los aísla de **la imagen fantasmática del cuerpo de la madre**, que Lacan denomina “**ese primer gran todo, imperio total de la primera realidad infantil.**” <sup>(681)</sup>

Estos objetos, sin embargo, se presentarán revestidos del mismo “**acento maléfico**”, que tenían en sus primeras relaciones. Por ello, según la teoría de Klein, **los re-introyectará, y trasladará su interés hacia otros objetos menos peligrosos**, llevando a cabo lo que se llama **la ecuación heces-orina**. Asimismo señala que los diferentes objetos que encuentra en el entorno, serán equivalentes a los primeros según **una ecuación imaginaria**. Según Lacan surge la ecuación simbólica, que procede de mecanismos alternativos de expulsión e introyección, y también de los que conllevan proyección y absorción. Este proceso es según él **un juego imaginario, por la inclusión imaginaria de objetos reales**, o a la inversa, por que **captura en su interior un ámbito real de objetos imaginarios.** <sup>(682)</sup>

Lacan observa en Dick, “**un esbozo de imaginarización**” del mundo exterior. Según él ese mundo está ahí, a punto de aflorar pero sólo en potencia, y apunta que Dick juega tanto con el continente como con el contenido. Sostiene que el niño **ha “entificado” de forma natural ciertos objetos**, como por ejemplo el trenecito, algunas actividades e incluso ciertas personas. <sup>(683)</sup> Por otra parte advierte lo extremadamente reducido que es el número de objetos significativos para Dick, **que ha reducido a los signos mínimos con los que puede expresar el “adentro” y el “afuera”, el continente y el contenido**. También hace ver que aún no se produce es el juego libre, esto es, **una confluencia entre las diferentes formas de los**

---

<sup>681</sup> Lacan, J. “*La tópica del imaginario*” 1954. En “*La tópica de lo imaginario*” (Los escritos técnicos de Freud- Ed. Paidós, Buenos Aires 1975. Página 131-132

<sup>682</sup> *Ibíd.* Página 132

<sup>683</sup> Recordamos que él mismo es el trenecito en relación al tren grande que es su padre.

**objetos (imaginaria y real).** Por ello señala Lacan que cuando Dick busca refugio en el interior del cuerpo materno (vacío y negro según su percepción), **no encuentra los objetos.**

Lacan sostiene que el niño dispone de algunos **“registros significativos”**, y que M. Klein hace hincapié en la gran estrechez de uno de ellos: **“el registro imaginario”**. A partir del juego y sus posibilidades de **“transposición imaginaria”**, el niño podrá valorar afectivamente poco a poco los objetos delimitados en sus formas y que están marcados **con su valor de “gestalt” en su entorno.** <sup>(684)</sup> Se refiere al momento crucial con el que Klein, en el juego de los trenes, le dice lo de **“Dick tren pequeño, papá tren grande y mamá estación”**. En el transcurso del tratamiento de Dick se va viendo una evolución, puesto que M. Klein **incorpora otros elementos a la situación analítica, que ahora está más organizada.** Sobre estas sesiones Klein comenta que las relaciones del niño se desarrollan en el plano del Edipo, y Lacan señala que el niño **simboliza la realidad a partir de ese pequeño núcleo** <sup>(685)</sup> **que le ha descubierto Klein, y que le abre las puertas de su inconsciente.** <sup>(686)</sup>

Lacan pone el acento en los efectos de las simbolizaciones introducidas por la terapeuta, y que según él **marcan una posición inicial a partir de la cual el sujeto puede empezar a conjugar lo imaginario y lo real, y conquistar así su desarrollo: “El niño se precipita en una serie de equivalencias, en un sistema donde los objetos se sustituyen unos a otros** <sup>(687)</sup>. Comenta que a partir de esta observación, podemos ver jugarse en el niño **la serie de relaciones pre y post-verbales**, a través de las cuales se percibe que el mundo exterior (o mundo real) es **un mundo humanizado, simbolizado**, que según él **está constituido por el símbolo que ayuda a trascender la realidad primitiva, y que sólo puede constituirse cuando se producen una serie de encuentros dentro de un tiempo y espacio determinados.**

Lacan señala que utilizando en el caso de Dick, y utilizando las categorías de lo real, lo simbólico y lo imaginario, pudo demostrar la posibilidad de que **un sujeto que tiene todos los elementos del lenguaje, y los desplazamientos necesarios con los que podría estructurar su mundo, no llegue a estar en lo real.** Esto ha podido ocurrir sólo porque **las cosas aparecen en**

---

<sup>684</sup> Lacan, J. “La tópica del imaginario” 1954. En “La tópica de lo imaginario” (Los escritos técnicos de Freud- Ed. Paidós, Buenos Aires 1975. Página 134

<sup>685</sup> Lacan utiliza esta gráfica y potente expresión refiriéndose a la acción terapéutica de Klein: **“le abre esa pequeña célula palpitante de simbolismo”**.

<sup>686</sup> Según la profesora Amaya Ortiz de Zárate: **“En realidad se trata de la Escena Primaria, o del Mito Edípico, que siempre supone Otro, un tercero”**

<sup>687</sup> Recuerda a lo que Winnicott dice a propósito del objeto transicional.

un orden distinto, de modo que la figura en su conjunto está dislocada, y por ello es imposible tener la necesaria visión de conjunto. <sup>(688)</sup> <sup>(689)</sup>

## 5.8.- LA SIMBOLIZACIÓN EN EL JUEGO.

En el libro *“El juego en psicoterapia del niño”*, sus autoras A. Anzieu, Ch. Anzieu-Premmeneur y S. Daymas, dedican un capítulo *“La simbolización en el juego”* <sup>(690)</sup> en el que observan a través de diversos casos clínicos, cómo sus pacientes infantiles **pueden acceder al dominio de las angustias y necesidades primarias por medio del símbolo.**

En los comentarios sobre algunos casos clínicos, las autoras reflejan algunas consideraciones sobre la importancia fundamental que tiene el juego en la psicoterapia de los niños, pero también las dificultades para la interpretación. Esto sucede porque no se puede interpretar el símbolo utilizado por el niño, puesto que éste **lo utiliza para distanciar al sujeto de una representación ansiógena.** *“La simbolización sólo puede jugarse entre dos”* <sup>(691)</sup>, es lo que señalan las autoras a propósito del niño que juega en presencia del analista. <sup>(692)</sup> A través de un ejemplo comentan que a través de los juegos encuentra una capacidad de dominio sobre el terapeuta. La capacidad que va adquiriendo de mentalizar las representaciones deja **“la huella mnémica de la palabra”**, aspecto al que Freud le dio mucha importancia puesto que **libera el sentido de su referencia corporal donde está retenido por el síntoma.** Así en el juego del carretel, el niño domina al mismo tiempo con su gesto y su verbalización, **la angustia que le produce la ausencia de la madre y de lo que siente con su regreso.** <sup>(693)</sup>

---

<sup>688</sup> En opinión de la profesora Amaya Ortiz de Zárate, lo simbólico no es el lenguaje. Lo simbólico tiene lugar cuando se siente concernido por el lenguaje, cuando le nombra, y contiene el orden de tres que constituye al niño y por el cual se separa del “dos” (1+1) y pasa al tres. A partir de la simbolización de la relación entre la madre y el padre, hay lo que la profesora denomina un “*nacimiento psíquico*”, puesto que esa relación le funda y le precede, y al excluirle le ayuda a formarse como sujeto. También señala que esto supone la existencia de una jerarquía y un tiempo, puesto que esta relación es anterior al nacimiento: “*un deseo de la madre por el padre que le funda a él*”.

<sup>689</sup> Lacan, J. “*La tópica del imaginario*” 1954. En “*La tópica de lo imaginario*” (Los escritos técnicos de Freud- Ed. Paidós, Buenos Aires 1975. Página 140

<sup>690</sup> Anzieu, A., Anzieu- Premmeneur, Ch y Damas, S „*La simbolización en el juego* », en “*El juego en la psicoterapia del niño*”, 2001. Ed. Biblioteca Nueva, Madrid 2001

<sup>691</sup> *Ibíd.* Página 183

<sup>692</sup> Comenta el caso de un niño autista, en el momento en que solicita por primera vez la intervención del analista en el juego, y ese fue el inicio de una progresión en la simbolización, y el momento en que puede aparecer la palabra

<sup>693</sup> Anzieu, A., Anzieu- Premmeneur, Ch y Damas, S „*La simbolización en el juego* », en “*El juego en la psicoterapia del niño*”, 2001. Ed. Biblioteca Nueva, Madrid 2001. Página 185-186.

Según A. Anzieu, la palabra **reduce el campo de lo simbólico**, mientras que **el juego lo amplía**. Comenta que **en el juego siempre hay un placer**, y que en muchos casos el progreso terapéutico consiste en que el niño pueda manipular libremente los objetos, que despojados de su forma de utilización convencional, **pueden servir de medio para liberar pulsiones destructoras**. Este comentario proviene del relato de uno de los casos que aparecen en el texto, en el que interpreta que el niño rompe los objetos como una muestra de **“la vivencia dolorosa de “sus roturas interiores”**. Con ese acto de romper los objetos, **el niño también ataca a la persona adulta (al analista en ese caso)**. Asimismo la autora expresa que **el símbolo existe solamente en la ausencia del mismo objeto que está representado, privado de caracteres propios**, por lo que el signo toma **el lugar del objeto, que puede ser puesto así en común, y permite tolerar la ausencia**. Según la autora, **la simbolización es una defensa contra la desaparición del objeto, incluso contra la depresión y la muerte**. Cuando el niño juega, busca crear sentido a través de los signos, representando sus ansiedades y emociones que va elaborando a través de la repetición del juego.

A. Anzieu señala que el símbolo no es activo, pero si **lo son las pulsiones**, y es por ello que **tiene más bien un carácter de representación**. El símbolo fija algo del objeto y gracias a esta fijeza **puede reunir lo que ha sido separado**, y su papel en el juego puede ser el resultado de **lo que podría haberse puesto en movimiento por la interpretación**. El símbolo fija un límite a la pulsión y esta en un lugar en el que es el punto de partida del pensamiento. <sup>(694)</sup> También supone que el objeto real **pueda ser despojado de sus características concretas** y de **sus representaciones afectivas**, gracias a la renuncia a ese **vínculo narcisista**, para alcanzar un vínculo **que permita una suerte de identificación del yo con el objeto**. El juego permitiría la creación permanente de éste vínculo, y contribuiría a la experiencia de permanencia de la **identidad**, más allá de la variabilidad de los objetos, puesto que **si estos no tienen sentimientos, pueden soportar las proyecciones**.

Nos muestra el cambio del nivel de simbolización que se produce con el progreso terapéutico: **el paso de la representación lúdica a la representación gráfica por medio del dibujo**. La autora señala cómo van apareciendo **los trazos simbólicos de los niños en edad de latencia, que no han resuelto los conflictos edípicos**, como si el simbolismo móvil del juego **“se solidificase en el trazo de una imagen fija”**. Comenta de este modo **la diferencia entre la simbolización a través del juego y la simbolización a través del dibujo**. Este símbolo se

---

<sup>694</sup> Ibíd. Página 194

convierte en una prueba de la continuidad de su identidad, y ayuda a construirla a partir del **impulso relacional de los objetos.** (<sup>695</sup>)

Finaliza este texto con la cuestión de la **multiplicidad simbólica**, comentando las autoras que es por medio del juego como **se puede establecer con la ayuda de la palabra, un dominio sobre la experiencia del saber y del pensamiento.**

---

<sup>695</sup> Anzieu, A., Anzieu- Premmeneur, Ch y Damas, S „*La simbolización en el juego* », en “*El juego en la psicoterapia del niño*”, 2001. Ed. Biblioteca Nueva, Madrid 2001. Página 200.





## 6.- EL LENGUAJE Y LA INTERSUBJETIVIDAD.-

### 6.1.- INTRODUCCIÓN.-

El tema del lenguaje es extremadamente amplio y tiene muchas facetas, que resulta difícil acotar. Se ha hablado en el bloque anterior de lo simbólico y de la formación del símbolo, y este tema se podría haber incluido en él dado que el lenguaje se considera la cima del proceso simbólico. Pero precisamente dada su envergadura, merece un tratamiento más extenso y profundo.

Se abordarán diversos enfoques representados por autores de diferentes marcos teóricos. Por un lado aquellos que se ocupan de la psicología evolutiva y cultural, y por otro lado se ha querido consignar el valor que le da el psicoanálisis a la palabra. Los dos autores elegidos para esta parte del texto, Melanie Klein y Jacques Lacan, ilustran los aspectos tempranos en la formación del lenguaje entroncados con las primeras simbolizaciones y los primeros vínculos, y en cuanto a Lacan, porque el lenguaje y la palabra, según él, son los que forman el tejido mismo del inconsciente.

### 6.2.- LA FORMACIÓN DEL SÍMBOLO Y EL LENGUAJE SEGÚN PIAGET.

Recordamos las aportaciones de J. Piaget en su texto *“Seis Estudios de Psicología”* (1964) <sup>(696)</sup>, en las que concibe al desarrollo mental como **la construcción de un gran edificio**, que es a su vez **un delicado mecanismo que se va ajustando**, en cuyo ensamblaje tiene un papel importante **la flexibilidad y la movilidad de las piezas**. Este edificio empieza a construirse desde **reflejos y tendencias instintivas del recién nacido**, hasta **llegar a las operaciones intelectuales abstractas en la adolescencia**. Cada estadio es la base del anterior, pero al mismo tiempo, **tiene características propias que van siendo modificadas por el desarrollo posterior**, para conseguir **mayor organización cada vez**. Recordamos también lo que Piaget denomina **“la revolución copernicana” que se produce en el niño a partir de los 18 meses**. Mientras que el bebé refiere todo a su propio cuerpo, al final de este periodo el inicio del lenguaje y pensamiento hacen que se siente que va ocupando un lugar entre los demás, en un **“universo” que ha ido construyendo**, y que ahora siente ya como **algo exterior a él**.

---

<sup>696</sup> Piaget, J. *“Seis Estudios de Psicología”*, Ginebra 1964 Ed. Seix Barral, Barcelona, 1979

En el texto *“El lenguaje y el pensamiento desde el punto de vista genético”* (1964) <sup>(697)</sup>, Piaget hace una reflexión sobre el lenguaje en relación con el desarrollo de la inteligencia. Afirma que a partir de la aparición del lenguaje el desarrollo que hasta ahora venía siendo de tipo sensoriomotriz, **sufre una gran transformación**. Señala que gracias al lenguaje el niño no necesita alcanzar los objetos y los acontecimientos de forma inmediata, sino que **se incluyen en un marco conceptual que enriquece su conocimiento**. <sup>(698)</sup> Como ya hemos visto anteriormente, sostiene que hay otros elementos que intervienen en esa transformación, y se refiere expresamente al **intercambio interindividual que se produce en el lenguaje**, en virtud del uso de los signos, ya sean significantes arbitrarios o convencionales. Piaget comenta que el niño pequeño **necesita de otros sistemas de significantes, más “motivados” y más individuales**, ya que está **menos socializado** que un niño de más edad (7-8 años), y desde luego mucho menos que el adulto.

En su opinión, existe **una función simbólica más amplia que el lenguaje que incluye todo el sistema de símbolos en sentido estricto, además del sistema de los signos verbales**. Para Piaget la **principal característica de la función simbólica es la diferenciación de los significantes (signos símbolos) y los significados (objetos o acontecimientos)**, y señala que **el lenguaje no es más que una forma particular de la función simbólica**. Según Piaget, al ser **más sencillo el símbolo individual que el signo colectivo**, puede concluirse que **el pensamiento precede al lenguaje**. Éste último transforma al primero pero de forma muy profunda, de tal forma que **le ayuda a alcanzar una sistematización más avanzada y alcanzar mayores niveles de abstracción**. Sostiene que el lenguaje permitirá generalizar las estructuras que se forman en el periodo sensorio-motriz, **anterior a la adquisición del lenguaje**, y también le dará **una movilidad mayor**.

Piaget considera que **las operaciones proposicionales, constituyen un producto auténtico del lenguaje mismo**. Este tipo del lenguaje propio del pensamiento hipotético-deductivo aparece entre los 11-12 años. Señala que este tipo de pensamiento **se libera de lo concreto para situarse en un plano más general y abstracto**, cuyas condiciones sólo puede

---

<sup>697</sup> Piaget, J. *“El lenguaje y el pensamiento desde el punto de vista genético”*, 1964. En *“Seis estudios de psicología”*. Ed. en castellano: Seix Barral, Barcelona, 1979

<sup>698</sup> Ibid. Página 128

ofrecer el pensamiento verbal. <sup>(699)</sup> Parece claro que **el lenguaje parece la condición necesaria para la formación de este tipo de operaciones**, pero duda en que sea también una condición suficiente. La cuestión es saber si el lenguaje o el pensamiento verbal hacen surgir estas operaciones “de la nada” o si por el contrario sólo favorecen el perfeccionamiento de unas estructuras que tienen su origen en el sistema de operaciones concretas. <sup>(700)</sup> En este punto Piaget considera que **es la estructura de conjunto que las reúne en un sistema**, que es compleja y funciona en **forma de red**.

Otro elemento que analiza es **cómo se pasa de las operaciones concretas a este tipo de operaciones proposicionales**, y afirma que lo que distingue al funcionamiento en red es la **intervención de operaciones combinatorias**. Teniendo en cuenta este funcionamiento en red, Piaget afirma que **el lenguaje no basta para explicar el pensamiento**, ya que **las estructuras que caracterizan a este último tienen sus raíces en la acción y en mecanismos sensorio-motores más profundos que el hecho lingüístico**. Pero Piaget al mismo tiempo señala que **cuanto más complejas son las estructuras del pensamiento, más necesario es el lenguaje para que se complete su elaboración**. Sin el sistema de expresión simbólica que es el que forma el lenguaje, **las operaciones permanecerían en un estado de acciones sucesivas sin integrarse en sistemas simultáneos**. <sup>(701)</sup>

Por otra parte **sin el lenguaje las operaciones no podrían dejar de ser individuales**, y no podrían beneficiarse de **la regulación que supone el ajuste individual y la cooperación**. Esto le lleva a Piaget a afirmar que **el lenguaje es indispensable para la elaboración del pensamiento, en dos aspectos fundamentales: el de la “condensación simbólica” y el de la regulación social**. Señala que entre el lenguaje y el pensamiento existe **“un círculo genético”**, de tal manera que uno de los dos términos se **apoya necesariamente en el otro**, y existe entre ambos una constante **acción recíproca**. <sup>(702)</sup> Ambos aspectos dependen **de la inteligencia que es anterior al lenguaje e independiente de él**.

Señala Piaget que desde la **formación del lenguaje en la primera infancia las conductas se van modificando sustancialmente, tanto en lo afectivo como en lo intelectual**. A través del lenguaje **el niño adquiere la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en**

---

<sup>699</sup> Piaget, J. “El lenguaje y el pensamiento desde el punto de vista genético”, 1964. En “Seis estudios de psicología”. Ed. en castellano: Seix Barral, Barcelona, 1979. Págs. 137

<sup>700</sup> Ibid. Página 137

<sup>701</sup> Piaget, J. “El lenguaje y el pensamiento desde el punto de vista genético”, 1964. En “Seis estudios de psicología”. Ed. en castellano: Seix Barral, Barcelona, 1979. Página 142

<sup>702</sup> Ibid. Página 142

**forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal.** <sup>(703)</sup> Añade que esto tiene consecuencias para el desarrollo mental, puesto que **permite el intercambio entre los individuos y con éste el inicio de la socialización de la acción, y la interiorización de la palabra-** Esto permite **la aparición del pensamiento propiamente dicho, y la interiorización de la acción,** que pasa de ser perceptiva y motriz a poder reconstruirse **en el plano de las imágenes y de las “experiencias mentales”.** También desde el punto de vista afectivo, esto tiene una consecuencia en relación con **las transformaciones paralelas (desarrollo de sentimientos en relación con las demás, afectividad más estable y organizada)** <sup>(704)</sup>.

Las funciones elementales del lenguaje que Piaget considera, están integradas en tres categorías de hechos:

- **En primer lugar,** están lo que Piaget denomina **los hechos de subordinación y las relaciones que ejercen influencia ejercida por el adulto sobre el niño** <sup>(705)</sup>. El niño descubre por medio del lenguaje, **que hay realidades superiores a él y que ignora,** realidades que devienen de sus padres y los adultos que le rodean. El niño desarrolla hacia el adulto, una especie de **“sumisión inconsciente” desde el punto de vista intelectual y afectivo, debida a la potente influencia del adulto.**
- **En segundo lugar,** se encuentran todos los hechos referentes al **intercambio con el propio adulto y los demás niños.** <sup>(706)</sup>
- **En tercer lugar,** se pone de manifiesto que los niños pequeños no sólo hablan a los demás, sino que **se hablan a sí mismos mediante monólogos con los que acompañan a sus juegos y a sus acciones.** Piaget destaca que ese lenguaje será en el adolescente y adulto **el lenguaje interior.** Este tipo de lenguaje en forma de monólogo, supone **más de un tercio del lenguaje espontáneo entre los niños de tres y cuatro años, y van disminuyendo hasta los siete años.**

---

<sup>703</sup> Piaget, J. En “*Seis estudios de psicología*”, 1964. Ed. en castellano: Seix Barral, Barcelona, 1979. Página 31

<sup>705</sup> Piaget, J. En “*Seis estudios de psicología*”, 1964. Ed. en castellano: Seix Barral, Barcelona, 1979. Página 34

<sup>706</sup> Piaget comenta que es importante analizar las funciones del lenguaje espontáneo, y señala que, si observamos las conversaciones entre los niños, veremos que son rudimentarias y ligadas a la acción propiamente dicha. Las características de ese lenguaje entre los niños también se encuentra en los juegos colectivos o juegos “de reglas”, en los que los niños, a diferencia de los adultos, juegan cada uno por su cuenta sin atenerse a las reglas del otro. En “*Seis estudios de psicología*”, 1964. Ed. en castellano: Seix Barral, Barcelona, 1979. Página 35

Lo que Piaget viene a destacar de toda esta cuestión del **lenguaje espontáneo, el comportamiento y los juegos colectivos de los niños pequeños, está a medio camino de la socialización propiamente dicha**. En niño en ese momento sigue centrado en sí mismo y conserva el egocentrismo que marca las relaciones con el entorno físico y social. Aún existe una especie de **indiferenciación entre el yo y la realidad exterior, representada aquí por los demás individuos y no ya únicamente por los objetos**, <sup>(707)</sup> y en ambos casos esa confusión inicial desemboca en **un punto de vista propio**. Ese egocentrismo al que se refiere Piaget, no desaparece en la relación con el adulto, y señala que el niño **llega a un punto en el que armoniza su propio punto de vista con otro punto de vista superior**.

### 6.3.- EL LENGUAJE Y LA FORMACIÓN DE SIGNIFICADOS SEGÚN VIGOTSKY.

En su texto *“Génesis de las funciones psíquicas superiores”*, <sup>(708)</sup> Vigotsky señala que el desarrollo puede explicarse según tres etapas: **la etapa de los instintos, la etapa de los hábitos o reflejos condicionados, y la etapa de las reacciones intelectuales que son las encargadas de adaptar las anteriores y se encuentran jerarquizadas**.

Como vimos anteriormente, Vigotsky sostiene que en la génesis de las funciones superiores **todo contenido interno fue antes externo**. El empleo de signos, por tanto, que **al principio tenía como función comunicarse con el medio, pasa a ser interno**. Afirma que **el empleo de signos es la base del desarrollo cultural**, y forma parte de los sistemas generales de comportamiento de los seres humanos de una forma **externa**, o dicho de otra manera, **social**. Según esta premisa, la primera función de la palabra según Vigotsky es **una función social**, y por lo tanto deduce que, si queremos saber cómo funciona la palabra en la conducta del individuo, debemos analizar ante todo, **cuál ha sido su función anterior en el comportamiento social de los seres humanos**.

---

<sup>707</sup> Ibid. Página 37

<sup>708</sup> Vigotsky, L. *“Génesis de las funciones psíquicas superiores”*, 1931. En *“Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”*. En *“Obras Completas”*, Tomo III

El lenguaje es para él la **función primordial para que se puedan establecer relaciones sociales y la conducta social.** <sup>(709)</sup> Posteriormente el lenguaje se interioriza y pasa a cumplir otras funciones, y en ese sentido Vigotsky habla de dos tipos de nexos entre humanos: **relaciones directas y relaciones mediadas.** Estas últimas, aparecen en un nivel más superior del desarrollo, pues **el rasgo fundamental de las relaciones mediadas es el signo, gracias al cual se establece la comunicación.** Estas formas superiores de la comunicación mediada, para Vigotsky **son producto de las formas naturales de la comunicación directa.**

En el texto inaugural de su obra *“Pensamiento y Lenguaje”* <sup>(710)</sup> Vigotsky critica las teorías del lenguaje imperantes entonces y la dicotomía entre fonología y símbolo, y se centra en la cuestión del significado. Afirmar que en todo significado de una palabra hay ante todo **una generalización o acto verbal del pensamiento que refleja la realidad de forma totalmente diferente a como la reflejan las sensaciones y percepciones inmediatas.** <sup>(711)</sup> El encuentro con el significado es un proceso complejo y misterioso, la conquista más importante del ser humano, y según Vigotsky, **la palabra sin significado no es más que un sonido hueco, y deja de pertenecer al dominio del lenguaje.** Afirmar que **el significado es por igual acto del lenguaje y acto del pensamiento.**

El lenguaje para Vigotsky tiene **dos funciones esenciales: la función comunicativa, y la que permite unificar el pensamiento. Sin signos y sin significado no hay comunicación.** También para transmitir un lenguaje, hay que catalogar la sensación o contenido, lo cual exige una **generalización.** Vigotsky propugna que **lo intelectual y lo colectivo están conectados,** y comenta que ha sido un error de la psicología tradicional la separación de ambos. Sostiene que el sistema semántico es dinámico y forma parte de los impulsos de un individuo hacia una determinada **“intención de su pensamiento”.** Y también existe un **movimiento inverso, que parte del pensamiento al comportamiento.**

En el texto *“El desarrollo del lenguaje oral”* <sup>(712)</sup>, Vigotsky aborda los aspectos evolutivos del lenguaje, tomando como punto de partida los primeros balbuceos, meros actos reflejos, hasta que aparece la construcción de significados. Según Vigotsky es fundamental **el**

---

<sup>709</sup> Ibid. 148

<sup>710</sup> Vigotsky, L. *“El problema del método de investigación”*, 1934. En *“Pensamiento y Lenguaje”* (Obras Completas tomo II. Capítulo 1)

<sup>711</sup> Vigotsky, L. *“El problema del método de investigación”*, 1934. En *“Pensamiento y Lenguaje”* (Obras Completas tomo II. Capítulo 1. Página 20)

<sup>712</sup> Vigotsky, L. *“El desarrollo del lenguaje oral”*, 1931. En *“Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”*. En *“Obras Completas”*, Tomo III

**descubrimiento que hace el niño de que las cosas tienen un nombre, y el puede llegar a hacerlo, y es en ese momento cuando se le abre una llave para comprender el mundo.**

Vigotsky observa las conductas vocales del bebé más significativas, y acude a las investigaciones de Bühler en las que se constata que **las emisiones vocales se producen en presencia de otras personas, como reacción al contacto social.** Al principio la reacción vocal se produce ante cualquier persona, y más adelante **se va diferenciando y aparece solamente cuando ve a su madre o a los objetos relacionados con la nutrición.** Estas reacciones vocales, desempeñan funciones primordiales, que en su opinión tienen clara base fisiológica. Describe dos funciones:

**1.- Función de expresión de los estados emocionales del organismo (dolor, descontento, . . .).** Se muestran como **una expresión**, que indica **si existe o no una perturbación del equilibrio entre el niño y el entorno.**

**2.- Función de contacto social:** En el primer año de vida se forma en el niño un reflejo vocal educado y condicionado, como respuesta a la reacción vocal de las personas de su entorno. Cumple una función parecida a la anterior, pero con el matiz de que **la voz del niño se convierte en un instrumento que sustituye el lenguaje en sus formas más elementales.** (<sup>713</sup>)

La conexión entre lenguaje y pensamiento no se produce, según afirma Vigotsky, **antes del primer año de vida.** Tampoco parece que se dé de repente o a una edad determinada. El niño empieza a hacer sus “pinitos” vocales, y el entorno le responde, para volver a repetir esas vocalizaciones al verse estimulado, que va perfeccionando progresivamente. Se establecen también juegos vocálicos, que no son palabras (por ejemplo, las “pedorretas” u otros juegos), pero que tienen un alto componente comunicativo. Ambas líneas de desarrollo **parecen juntarse un momento después de haber seguido diferentes caminos** y de este modo **el lenguaje se intelectualiza, se une al pensamiento y el pensamiento se verbaliza, se une al lenguaje.** (<sup>714</sup>)

---

<sup>713</sup> Vigotsky, L. “El desarrollo del lenguaje oral”, 1931. En “*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*”. En “*Obras Completas*”, Tomo III. Página 171

<sup>714</sup> Ibid. Página 172



Para explicar este momento central, Vigotsky revisa las teorías de W. Stern al respecto (<sup>715</sup>). Este autor postula que en el desarrollo de un niño normal, lenguaje y pensamiento coinciden a la edad de un año y medio- dos años, (<sup>716</sup>) **produciéndose un viraje después del cual el desarrollo de ambos emprende un nuevo camino.** Según sostiene se trata de un gran descubrimiento que el niño hace en su andadura vital, y ese es el momento en el que el niño **descubre que cada objeto tiene su nombre, y que a cada cosa le corresponde una palabra.** Stern establece varias fases en ese proceso:

1.- Puede observarse **el encuentro entre lenguaje y pensamiento** porque se aprecia **crecimiento del vocabulario** pasando de un repertorio de 10 a 20 palabras, a un incremento **ocho veces mayor en el curso de dos o tres meses.**

2.- Aparece **la etapa de las primeras preguntas**, momento en el cual el niño pregunta cómo se llama un objeto. **Se comporta como si supiera que el objeto debe tener un nombre, aunque los adultos no se lo hayan dicho.**

3.- La tercera etapa está relacionada con las anteriores, y supone un **cambio radical de las peculiaridades de la adquisición del lenguaje**, ya que se produce **un cambio en el niño al modificar la forma de reflejo condicionado por otras formas.** Esta peculiaridad consiste en que el niño es capaz de **asimilar palabras que no van dirigidas a ellos.** En un principio la adquisición de las palabras, como las conductas, se producen según la forma **reflejo condicionado**, (<sup>717</sup>) según la cual los niños empiezan a incorporar palabras nuevas, que toman en un principio de las palabras que escuchan a la que les rodean. Alrededor del año y medio se produce un viraje fundamental, cuando el niño **pregunta por el nombre del objeto, buscando así palabras que desconoce. El niño empieza a adquirir vocabulario de forma activa.**

---

<sup>715</sup> Vigotsky cita a este autor, W. Stern, cuya monografía científica sobre el desarrollo del lenguaje considera muy valiosa. De él dice que fue el primer autor que formuló una teoría para explicar las peculiaridades del desarrollo del pensamiento y del lenguaje.

<sup>716</sup> Volvemos a encontrarnos con esta edad, periodo crítico del desarrollo, en la que se desencadenan procesos fundamentales para el mismo.

<sup>717</sup> No olvidar que estamos en el marco teórico de la psicología experimental, pero eso no menoscaba la confluencia que existe de las conclusiones que obtienen con algunos postulados del psicoanálisis. La grandeza de estos autores, en particular Vigotsky y las fuentes comunes de las que bebió (fue discípulo de Sabina Spielrein cuando ésta volvió a Rusia), hace que puedan trascender los límites de las referencias teóricas y experimentales, y poder llegar a apuestas teóricas tan potentes como las que se están mostrando en este trabajo.

Vigotsky se centra en ese tercer momento, en el que el niño se comporta como si entendiese que **cada objeto tiene un nombre**, y señala que **su conducta con respecto a su propio idioma es la misma que la nuestra en relación con un idioma extranjero**, llegando a afirmar incluso que el significado de las palabras se desarrolla por vía natural, no por vía condicionada. Pero esa conexión no la hace el niño por sí mismo, sino que la activa el adulto cuando provoca alguna reacción en el niño al nombrar un objeto. Es esa reacción la que **le activa el circuito, o mejor dicho, lo reactiva porque ya se ha producido antes, de una u otra forma**. Siguiendo la hipótesis de observar que en las lenguas modernas pueden destacarse los grupos de palabras, **uno de los cuales se distinguen por sus carácter visual**. Según esta fórmula en la formación de una palabra hay tres momentos:

**1.- El complejo de los sonidos.**

**2.- El significado”**

**3.- La unión de la palabra con una imagen determinada, puesto que en la palabra existe una cierta “imagen interna”.**

En ese tercer momento, es donde se habla **de una imagen interna, y se daría una conexión entre los sonidos del lenguaje y la imagen interna**. Por ello es esa palabra y no otra la que ha de emplearse. Vigotsky comenta sobre que **las palabras tienen un cúmulo de significados que se transmiten a lo largo del tiempo, y que “heredamos” cuando aprendemos a hablar**. Si no se accede a esa **“herencia”**, se producirá una especie de **“exilio de la especie humana”**, el no entrar en el medio natural propio de los seres humanos, impregnados de palabras, y sobre todo, **de significados**, y así el lenguaje supone **inscribirse en la historia de los hablantes de esa lengua**. Sin embargo hay algunos niños que se quedan fuera de ese mundo (<sup>718</sup>), porque **alguien se olvido de ayudarlo a subir al tren que le conduce por los canales de la significación**. Vigotsky comenta que los significados se producen en relación con una imagen o una operación, y que los signos en el lenguaje infantil provienen de la gente que les rodean, pero es necesaria una toma de conciencia para **descubrir las funciones de tales signos**. (<sup>719</sup>)

---

<sup>718</sup> Vigotsky utiliza el término de “patito feo”, en referencia a los niños autistas de quienes dice que no son cisnes ni son patos, para explicar que quedan al margen del proceso.

<sup>719</sup> Vigotsky, L. “El desarrollo del lenguaje oral”, 1931. En “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”. En “Obras Completas”, Tomo III. Página 175

Pero, **¿cuál es el nexo que hace de eslabón entre signo y significado?** Según Vigotsky - habría un cambio de orden del signo, producido por reflejo condicionado para poder acceder al significado. En ese proceso **desaparecen los eslabones intermedios y la integración se hace por sutura** <sup>(720)</sup>, y por ello afirma que nuestro lenguaje es un **número infinito de “integraciones suturadas”** en los cuales **desaparecen los eslabones intermedios por ser innecesarios para el significado de la palabra.** <sup>(721)</sup> <sup>(722)</sup> Podríamos decir que el encuentro con la palabra, aunque tiene algo de milagroso, **es el resultado de un proceso, de un encuentro entre el lenguaje y pensamiento.**

### 6.3.1.-Desarrollo del lenguaje y del pensamiento: Desde el lenguaje egocéntrico a la formación de los conceptos.-

Mientras que en este capítulo Vigotsky mostró que pensamiento y lenguaje se desarrollan de manera separada, en el capítulo *“Desarrollo del lenguaje y del pensamiento”* (1931) <sup>(723)</sup>, observa la diferencia de respuesta que hay entre niños de diversas edades. Aprecia que mientras que los niños de edades tempranas conciben el mundo como un **conjunto de cosas y objetos aislados**, el niño de más edad percibe que en el mundo hay un **sistema de relaciones complejas que afectan tanto a las personas como a los objetos**. En sus investigaciones descubre que existe una evolución en el niño en lo tocante a su relación con los

---

<sup>720</sup> Recordemos que en la página 165 de *“Génesis de las funciones psíquicas superiores”*, 1931( En *“Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”*. En *“Obras Completas”*, Tomo III), Vigotsky sostiene que hay dos tipos de **“arraigo”**, término por el que indica **el afianzamiento de una operación que en principio es externa y luego pasa a ser interna**. En esta operación **los estímulos intermedios ya no son necesarios**. Existen dos tipos de arraigo: **arraigo tipo “sutura” y arraigo “completo”**. El primero, al que se refiere en esta parte del texto, supone lo siguiente, según explica Vigotsky: *“Cuando une sus estímulos con la reacción, lo hace al principio por medio de la sutura. Para memorizar un dibujo que corresponde a una clave, interpone un miembro intermedio. Con este miembro une el estímulo con la reacción dada. La sutura va desapareciendo poco a poco y se establece una relación directa entre el estímulo y la reacción. Al desdeñar la sutura, los tiempos de reacción se hacen más cortos, ya que el trayecto entre el estímulo y la reacción es más breve. La operación pasa a ser directa.”*

Recordamos la definición de sutura: consiste en coser dos partes del tejido roto. Cuando se une el tejido y cicatriza se extrae el hilo que unió las dos partes).

<sup>721</sup> Vigotsky, L. “El desarrollo del lenguaje oral”, 1931. En *“Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”*. En *“Obras Completas”*, Tomo III. Página 179

<sup>722</sup> En relación con lo anterior, creo oportuno comentar que pensamiento y lenguaje pueden desarrollarse en paralelo en algunos aspectos, pero en otros confluyen. O mejor, a veces la confluencia se da de forma visible y explícita, y en otras está implícita. No es que el bebé piense: “Voy a responder a las gracias que me hacen, y voy a hacerles yo también otra”. **El bebé no se plantea nada de eso, pero vive en un entorno social lleno de significados, y él se va acomodando a ese entorno de forma activa. Si obtiene respuesta a lo que hace, repite.** Al mismo tiempo, según avanza en su desarrollo psicomotor, **tiene más posibilidades de interacción con el ambiente y perfecciona sus reacciones.**

<sup>723</sup> Vigotsky, L. *“El desarrollo del lenguaje y del pensamiento”*, 1931. En *“Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”*, capítulo 11. En *“Obras Completas”*, Tomo III

objetos: En un principio **percibe los objetos**, posteriormente **percibe las acciones**, y por último - **percibe las relaciones, la coherencia entre las situaciones y los objetos**.

Afirma que el niño pequeño percibe los objetos del entorno, como si fueran bloques íntegros y coherentes, en virtud del fenómeno del “*sincretismo*”, peculiaridad del pensamiento infantil según la cual **puede pensar los objetos como formando bloques íntegros sin disociar, ni separar un objeto de otro**. Esto sería para Vigotsky una forma “*reorganizativa*” del pensamiento en el niño pequeño, puesto que <sup>(724)</sup> el sincretismo sería una conexión subjetiva, según la cual **el niño percibe la conexión de sus impresiones como si lo hiciera con los objetos**. Vigotsky se basa en diferentes estudios, de los cuales se concluye que el niño piensa en bloques completos de objetos y sólo después puede percibir los **objetos aislados**. <sup>(725)</sup> <sup>(726)</sup>

El proceso que sigue el niño desde el sincretismo a la diferenciación supone que en un principio **el lenguaje y el pensamiento se desarrollan por separado**. Asimismo se constata que la intervención del lenguaje **opera cambios en el proceso de resolución de problemas, es decir, que transforma el pensamiento**. En el desarrollo del lenguaje se pueden encontrar procesos parecidos: sonrisas, primeros balbuceos, juego de miradas del bebé. Sería **un proto- lenguaje, un esbozo de las pautas comunicativas**, que hoy en día los profesionales del desarrollo temprano observan detalladamente.

Tras realizar y analizar diferentes experimentos <sup>(727)</sup>, Vigotsky explica porqué se produce esa diferencia: **resolvemos de forma distinta la misma tarea si la hacemos visualmente, o si la resolvemos con ayuda de la palabra**. En el primer caso **la reacción precede a la acción**, mientras que en el segundo caso, **cuando la tarea se resuelve verbalmente, se analiza la situación a través de la palabra**. Así pues con ayuda de las palabras **puede hacerse toda clase de combinaciones, imposibles de hacer con las manos**. Esto supone que **las palabras también permiten combinar de otra forma las imágenes, elaborar planes de acción y elegir la más conveniente**.

---

<sup>724</sup> Un ejemplo de sincretismo sería, a la pregunta de porqué el sol calienta, el niño respondería: “Porque es amarillo, está muy alto y se mantiene arriba”.

<sup>725</sup> Señala que al principio el niño percibe impresiones y objetos como una situación global, en la que todo forma parte del conjunto: la madre que le da de comer, su voz, la sensación de saciedad después del alimento, etc.. En “*El desarrollo del lenguaje y del pensamiento*”, 1931. En “*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*”, capítulo 11. En “*Obras Completas*”, Tomo III. Página 267

<sup>726</sup> El psicoanálisis ha tratado bastante sobre el tema de las primeras experiencias, en la construcción del psiquismo.

<sup>727</sup> Según estos experimentos el niño tenía que hacer una tarea, una vez sin verbalizar la acción, y en otra ocasión explicando la acción antes de finalizar la tarea, observó que la solución al reto propuesto era diferente en cada caso.

Vigotsky afirma que, cuando el lenguaje se enlaza con los procesos de pensamiento, se produce una revolución muy importante, comparable a la que sucedió cuando el hombre empezó a utilizar las herramientas, lo que ha permitido al ser humano **hacer cosas que no están en su naturaleza**. El lenguaje tiene importancia capital en el desarrollo general y en el desarrollo del pensamiento, puesto que como dice Vigotsky el entorno es cambiante y la mirada que tenemos sobre el mundo es inestable, ya que depende del **ángulo de observación**. **El pensamiento se reestructura por medio del desarrollo del lenguaje y le confiere nuevas formas**. El hecho de que el niño empiece a nombrar objetos significa que **el niño empieza a diferenciar y segmentar la masa informe de las impresiones sincréticas, para poder establecer algún nexo objetivo entre sus partes**. <sup>(728)</sup> <sup>(729)</sup>

Uno de los elementos que usa Vigotsky para profundizar en el paso del pensamiento sincrético infantil, hasta que el niño pueda ir discriminando los diferentes objetos y situaciones, es darle una especie de “vuelta de tuerca” al concepto de **lenguaje y pensamiento egocéntrico de Piaget**. <sup>(730)</sup> Hemos visto anteriormente que este es una de las características que Piaget atribuye al pensamiento y al lenguaje infantil, y lo define como **una forma transitoria de pensamiento** que se sitúa según el punto de vista genético y estructural, entre el pensamiento autista y el **“pensamiento inteligente dirigido”**. El pensamiento egocéntrico evoluciona hacia el lenguaje adulto, pero aún no se adapta a la realidad externa, pues parte de lo que Piaget denomina como pensamiento autista. La diferencia entre el pensamiento propio del autista y este tipo de pensamiento, sería para Piaget que este último, **estaría aún alejado de la realidad y está orientado hacia la adaptación**.

---

<sup>728</sup> Comenta Vigotsky que cuando un adulto le señala a un niño un objeto con el dedo para mostrárselo, lo que está haciendo es destacar un solo objeto en el que el niño ha centrado su atención. En “*El desarrollo del lenguaje y del pensamiento*”, 1931. En “*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*”, capítulo 11. En “*Obras Completas*”, Tomo III. Página 279

<sup>729</sup> Como comentario a estas afirmaciones de Vigotsky, y para finalizar este apartado, puede ser de interés subrayar la importancia que actualmente se da que a la función del lenguaje, como regulador de la acción. Muchas veces, detrás de problemas de conducta en niños pequeños, hay problemas de lenguaje. El niño tiende a la acción, porque no dispone de herramientas para regular el entorno, que cambien ese impulso al acto. Ya lo veíamos en la secuencia que proponía en páginas anteriores Vigotsky, en la cual primero estaba la acción.

<sup>730</sup> Vigotsky, L. “*El problema del desarrollo del lenguaje y del pensamiento en Piaget*”, 1934. En “*Pensamiento y Lenguaje*”, capítulo 2. En “*Obras Completas*”, Tomo II

Vigotsky investiga ese paso del pensamiento egocéntrico y sincrético del niño pequeño al pensamiento adulto, y considera que Piaget no ha trabajado lo suficiente en los pasos intermedios, que según él considera capitales. En primer lugar diferencia lo que Piaget denomina como **pensamiento autista**, y **el pensamiento egocéntrico**, que según Vigotsky sería **“la cocina” del proceso simbólico**. En el pensamiento del autista propiamente dicho hay algo de parálisis en ese proceso, o más bien hay una evolución pero hacia una vía muerta, de la que el adulto tendría que rescatar al niño. Por ello Vigotsky rescata el concepto del **PENSAMIENTO EGOCÉNTRICO**, en relación con el desarrollo del lenguaje y del pensamiento, partiendo de los postulados de Piaget y desarrollando algunos aspectos. En principio toma la división que hace este último del lenguaje infantil:

- **Lenguaje egocéntrico.**
- **Lenguaje socializado.**

Las funciones del lenguaje egocéntrico consistirían en una especie de monólogo según el cual **el niño habla consigo mismo, como si pensase en voz alta**. Según Vigotsky, **con este lenguaje el niño intercambia su pensamiento con los demás, pregunta, hace críticas, pide cosas, etc....** Partiendo de este punto descubre una de las funciones capitales del lenguaje egocéntrico: **la función autorreguladora y la propia función comunicativa del lenguaje**. También se detiene en una especial función del lenguaje egocéntrico: **acompañar al pensamiento o a la actividad principal**. Piaget postula que antes de los 6-7 años, domina este tipo de pensamiento, y esto se debe a que el lenguaje social del niño en el sentido más amplio, también incluye el lenguaje gestual y los movimientos. Este tipo de lenguaje desaparecería cuando el niño llega a la edad escolar.

Vigotsky insiste e investiga el destino de esa función, y qué es lo que ocurre cuando desaparece. De este modo llega a la conclusión de que **el lenguaje egocéntrico tiene desde edades muy tempranas un importante papel en la actividad del niño**. Otra observación que hizo Vigotsky fue que en un experimento con niños, consistente en realizar una tarea, aquellos niños que tenían más dificultades en resolverla, usaban más el lenguaje egocéntrico. Eso le lleva a la afirmación de que, **las dificultades o los obstáculos que el niño tiene cuando realiza una actividad, constituyen uno de los principales factores en el origen del lenguaje egocéntrico**. Siguiendo las leyes de la conciencia de Claparède, **las dificultades o impedimentos a la hora de hacer una tarea automática, da lugar a que se tome conciencia de esa actividad** (por ejemplo, cuando aprendemos a conducir). Siguiendo los postulados de

Claparède, Vigotsky muestra que **el lenguaje egocéntrico cumpliría la función de hallar una salida y de planificar la próxima acción, y es la respuesta a las dificultades de una situación más compleja.** Según estas premisas considera que **el lenguaje egocéntrico sería un instrumento para pensar,** y además el lenguaje egocéntrico no sólo acompaña la acción, sino que **ejerce una función reguladora y modificadora de la misma**

Por otra parte Vigotsky sostiene que **el adulto también tiene ese tipo de pensamiento,** y comparte con el pensamiento infantil el hecho de que **ambos constituyen un lenguaje para uno mismo, separado del lenguaje social, cuya función es comunicativa y de relación interpersonal.** Señala otra coincidencia encontrada entre ambos, y es que el lenguaje egocéntrico **sólo es comprensible para uno mismo,** ya que tiende a **omitir o a abreviar elementos de ese lenguaje, que nos sirven para que los demás entiendan lo que decimos.** Por otro lado señala que este lenguaje interno **está sujeto a profundos cambios estructurales,** por lo que según Vigotsky el lenguaje egocéntrico **no desaparece en la edad escolar,** sino que **se transforma en lenguaje interno.** <sup>(731)</sup>

Vigotsky tampoco está de acuerdo con la afirmación de Piaget sobre que el lenguaje egocéntrico desaparece con la edad, y sostiene que en realidad **el lenguaje egocéntrico se convierte en un instrumento del pensamiento realista del niño.** También discrepa de la afirmación de Piaget de que **el lenguaje egocéntrico es una expresión directa del egocentrismo de su pensamiento.** Sostiene que el lenguaje egocéntrico se convierte muy pronto en **un instrumento del pensamiento realista del niño,** y no es **un reflejo del egocentrismo del pensamiento infantil.** En relación con lo anterior, podría aventurar que **no todo progreso es hacia la racionalidad,** y que **no es igual proceso racional a proceso simbólico,** puesto que Vigotsky incluye otros aspectos que no son puramente cognitivos, sino que tienen relación con lo afectivo, con la motivación y con los procesos relacionales.

---

<sup>731</sup> Sobre esto se puede comentar que en el proceso de desarrollo, lo que en un principio es externo se interioriza, en un movimiento de fuera hacia dentro

#### 6.4.- LOS ACTOS DE SIGNIFICADOS (BRUNER)

El hecho de escoger el título “Actos de significado” (<sup>732</sup>), le sirve a este autor para subrayar el tema principal: **la naturaleza de la construcción del significado, su conformación cultural, y el papel que desempeña en la acción humana**. Pretende mostrar una psicología que profundice en esta cuestión, y que pueda convertirse en una **psicología cultural**, más allá de los objetivos que se ha ido marcando la ciencia positivista, que se ocupa sólo de la explicación causal y de la predicción. Persigue otro ideal, más allá de la explicación causal, que empiece con la pregunta de porqué **necesitamos comprender con antelación los fenómenos que observamos**.

Bruner está interesado en comprender en qué consiste la revolución cognitiva, que se basa en un enfoque interpretativo del conocimiento, cuyo centro de interés es **la construcción de significados**. (<sup>733</sup>) Esa búsqueda puede superar un intento de retomar el impulso de lo que se denomina “**primera revolución cognitiva**”, que se produjo hacia los años 50. (<sup>734</sup>). En su búsqueda por un modelo que de cuenta de los significados, Bruner se adentra en el concepto de cultura, que los psicólogos tradicionalmente no suelen abordar de forma global. Hasta ahora habían considerado a los sistemas simbólicos que los individuos utilizaban al construir el significado, como algo que ya venía dado. Por ello investiga entre los textos de Vigotsky, especialmente el de “*Pensamiento y lenguaje*” (1934).

Bruner concede gran importancia a la aparición de la cultura, y lo que significa para la adaptación humana, especialmente por la cuestión de la aparición de sistemas simbólicos compartidos, de formas tradicionales de vivir y trabajar juntos. Ese “**rubicón**” de la evolución humana como lo llama Bruner, se cruzó en el momento en que **la cultura se convirtió en el factor principal a la hora de conformar las mentes de las personas**. De este modo la cultura se transformó en **el mundo al que hemos de adaptarnos**.

---

<sup>732</sup> Bruner, J “*Actos de significado*. Más allá de la revolución cognitiva. (Alianza Editorial, Col. Psicología y Educación nº090, Madrid 200. 1ª Edición 1991.

<sup>733</sup> Bruner, J. Capítulo 1º “*El estudio apropiado del hombre*”. En “*Actos de significado*. Más allá de la revolución cognitiva. (Alianza Editorial, Col. Psicología y Educación nº 090, Madrid 200. 1ª Edición 1991.

<sup>734</sup> En aquellos momentos Bruner y sus colegas intentaban descubrir los significados que los seres humanos creaban a partir de su contacto con el entorno. Se proponían además describir esos significados y proponer hipótesis acerca de cómo éstos se construyen. Hasta ese momento el paradigma propuesto era el modelo computacional de la mente, dejándose de lado todo lo relacionado con la acción basada en creencia, deseos o compromisos morales.



#### 6.4.1 La entrada en el significado.-

Hasta ahora, Bruner ha querido mostrar como los seres humanos crean un sentido de **“lo canónico” y lo ordinario** cuando interactúan entre sí, lo que supone un marco que permite **interpretar el significado de lo que no es usual, en la condición humana**. Sostiene que existe una creación cultural del significado <sup>(735)</sup>, que se ocupa no sólo del sentido, sino también de **“las condiciones de la felicidad”**. Señala que esta forma de **“negociar”** los significados mediante la interpretación de la narración, es **una de las conquistas más importantes del desarrollo humano**. Bruner explora alguno de estos caminos que llevan a los seres humanos a lo largo de su evolución, a poder **realizar su poder narrativo** que le permite, **“marcar” lo culturalmente canónico**, y también para poder **dar cuenta de las desviaciones e incorporarlas a la narración**. Intentará demostrar también que el logro de esta habilidad **no sólo es mental, sino también social, y le proporciona al niño estabilidad en su vida social**. Siguiendo a Levi-Strauss (*“Antropología cultural”*), esta es una de las formas más poderosas para alcanzar esa estabilidad social, y radica sobre **la diversidad de lo humano**. Hace posible poder interpretar **los diferentes elementos que imperan en cada cultura (instituciones, normas), de forma que concuerden entre ellas**.

Bruner analiza cómo acceden al significado los niños muy pequeños, momento en el que los bebés aprenden desde muy pronto a **dar un sentido narrativo al mundo que los rodea**, y dicho **significado depende, no sólo de un signo y de su referente, sino también de un “interprete”**. Lo describe como **“una representación mediadora” del mundo** que, según Peirce, sirve para **establece la relación entre signo y referente**. <sup>(736)</sup> Su interés por **la adquisición temprana del lenguaje** <sup>(737)</sup>, le lleva a formular varias hipótesis al respecto, una de las cuales se refiere a la cuestión de que el **lenguaje del niño requiere más ayuda e interacción con los**

---

<sup>735</sup> Bruner, J. Capítulo 3º *“La entrada en el significado”* En *“Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* (Alianza Editorial, Col. Psicología y Educación nº 090, Madrid 200. 1ª Edición 1991.

<sup>736</sup> “Un signo o “representamen”, es algo que está, para alguien, en lugar de algo en algún aspecto o capacidad. Está dirigido a alguien, es decir, crea en la mente de esa persona un signo equivalente, o quizá un signo más desarrollado. Al signo que lo crea lo denominó el “interpretante” del primer signo. El signo está en lugar de algo, su objeto. Está en lugar del objeto, no en todos los aspectos, sino en referencia a una especie de idea, que algunas veces he denominado el “trasfondo” del representamen. La palabra “idea” debe entenderse aquí en una especie de sentido platónico muy familiar en el habla cotidiana; quiero decir en el sentido en que decimos que una persona coge la idea de otra” (C.S. Peirce, *Collected Papers of Charles Sander Peirce*, Vol.2 (Cambridge; mass; Harvard University Press, 1960)

<sup>737</sup> Bruner toma en consideración las teorías de Noam Chomsky en torno a la cuestión de la formación temprana del lenguaje, pero señala que estas no dan cuenta del problema del significado. Pero, a pesar de todas las controversias y las dudas que le suscita la concepción de **“disposición sintáctica innata”**, toma en cuenta algunos aspectos de esta concepción.

**adultos cuidadores.** Bruner sostiene que el lenguaje no se adquiere adoptando un papel de espectador, sino que se trata *“aprender cómo se hacen las cosas con palabras”* <sup>(738)</sup>. El niño aprende, no sólo qué hay que decir, sino también **cómo, dónde, a quién, y bajo qué circunstancias.**

Bruner postula también que antes de que el niño domine el lenguaje formal, ya se han establecido **funciones comunicativas esenciales como las de etiquetar, pedir y “despistar”,** funciones que el niño adquiere antes de que pueda **expresarlas de forma lingüística.** Apunta que desde el punto de vista naturalista, parecería que el niño está de alguna manera **motivado para aprender el lenguaje,** y para poder realizar mejor estas funciones. Considera que de hecho, existen algunas habilidades comunicativas generales que **parecen estar muy consolidadas antes de que aparezca el lenguaje propiamente dicho, y que se incorporan al habla infantil una vez que ésta se establece.** Considera que están entre las más importantes la **atención conjunta a un referente, la adopción de turnos y el intercambio mutuo.**

Otra tercera hipótesis podría ser un resumen de las anteriores, y se trata de la **sensibilidad al contexto** que tiene la adquisición del lenguaje. Esto significa que hay un mayor progreso cuando el niño capta de un modo *“prelingüístico”* **el significado de aquello de lo que se esté hablando.** Así, según este postulado, Bruner afirma que el niño **parece más capaz de captar el léxico y aspectos gramaticales del lenguaje, si está conectado con el contexto que le rodea.** Según Bruner, esto último nos retrotrae a la cuestión de cómo capta el niño el significado de las situaciones para poder llegar a ese dominio, y de ahí que haga hincapié en los aspectos prelingüísticos del significado. Por ello sostiene que habría cierto tipo de significados para los cuales **los seres humanos estamos especialmente “sintonizados”, y que buscaríamos activamente.**

Existen representaciones *“protolingüísticas”* del mundo que están desde antes de que aparezca el lenguaje, y que están relacionadas con estos significados. Esa predisposición prelingüística según Bruner, es **una forma de representación mental innata maleable,** que se pone en funcionamiento a partir de **las acciones y las expresiones.** Su finalidad es la de **construir el mundo social de un modo determinado,** para después **actuar de acuerdo con tal construcción.** Existiría pues una especie de predisposición innata, y considera que existe una forma **protolingüística de captar las formas culturales** más básicas, que se produce **antes de**

---

<sup>738</sup> Según el concepto de John Austin.

**que el niño pueda expresar o comprender estas mismas cuestiones mediante el lenguaje.** Esta comprensión **“práctica”** puede apreciarse desde el inicio, en **cómo regula el niño las situaciones sociales.**

Bruner hace referencia a Michael Chandler (<sup>739</sup>), según el cual podría hablarse de la existencia de una predisposición intuitiva, según la cual **ciertos tipos de conducta pueden estar ligada a deseos y creencias particulares.** Los autores que sustentan este tipo de teorías comentan que a los 4-6 años, los niños ya tienen **teorías de la mente significativamente maduras, que les permiten abordar lo que piensan o sienten otros sujetos con quienes no están interactuando.** Esto muestra que **no es posible interactuar con los demás, ni siquiera antes de que el lenguaje se instale como herramienta de esa interacción, sin que exista alguna forma protolingüística de “teoría de la mente”.** Esta conducta es inherente a la conducta social humana y se expresa según el nivel de madurez del sujeto. Por ejemplo, si un niño de nueve meses sigue la trayectoria que señala la mano del adulto, si no encuentra nada, vuelve su vista hacia él para comprobar no sólo la dirección en la que el adulto señala con el dedo, sino también **la dirección de su mirada.** (<sup>740</sup>)

Podremos decir entonces que **cuando el niño ha dominado las formas prelingüísticas a partir de la interacción, podrá manejarse dentro del lenguaje propiamente dicho.** Pero también hay que señalar que el hecho de que existan estas formas prelingüísticas, no significa que **las formas lingüísticas evolucionen a partir de éstas.** Ante una petición oral, se puede uno preguntar, si ésta es una continuación del gesto de petición (señalar lo que se quiere), y comenta que ambos, **el gesto y la estructura sintáctica, cumplen una misma función de “petición”.**

Bruner desarrolla a partir de estas premisas una serie de hipótesis, sobre el relato en relación con la inserción del niño en la cultura, ofreciendo unas investigaciones de alto interés para el tema que nos ocupa. Estas hipótesis y experimentos, serán expuestos en el apartado que tratará sobre la cuestión del relato.

---

<sup>739</sup> Chandler es uno de los autores que propugnan el marco teórico denominado Teoría de la Mente, al que vamos a tener ocasiones de citar en este trabajo

<sup>740</sup> Bruner, J. Capítulo 3º “*La entrada en el significado*” En “*Actos de significado*. Más allá de la revolución cognitiva. (Alianza Editorial, Col. Psicología y Educación nº 090, Madrid 200. 1ª Edición 1991. Página 80

## 6.5.- LA REPRESENTACIÓN SIMBÓLICA Y EL LENGUAJE SEGÚN TOMASELLO.-

Los símbolos lingüísticos según Tomasello, tienen las siguientes características:

- **Son intersubjetivos**, lo que significa que **son socialmente compartidos**. Esta característica forma lo que él llama **“matriz pragmática”**, gracias a la cual pueden hacerse **múltiples inferencias sobre las intenciones comunicativas de otras personas**, y conocer **por qué eligieron un símbolo y no otro que también**.
- Tienen una vertiente **“perspectivista”**. Esto significa que, cuando los niños aprenden a usar palabras y construcciones lingüísticas similares a los adultos, observan que **un mismo fenómeno puede ser interpretado de muchas maneras distintas con fines comunicativos diferentes**. Esta interpretación **depende de los factores inherentes al contexto comunicativo**, y de este modo las representaciones lingüísticas **son independientes del contexto perceptual inmediato**.

Tomasello sostiene que el lenguaje también está estructurado para **simbolizar de modos diferentes y de forma compleja los acontecimientos** <sup>(741)</sup>, lo que contribuye a que **los niños perciban estos acontecimientos del mismo modo**. Las construcciones lingüísticas abstractas pueden ser utilizadas para ver una escena de la experiencia en función de otra, y de diversos modos, **ya sean analógicos o metafóricos**. La narración, por otra parte, añade complejidad a las anteriores, porque enlazan acontecimientos simples dándole un matiz de causalidad e intencionalidad, por cuanto incluye **“marcadores simbólicos explícitos” de causalidad e intencionalidad, para hacerlas coherentes** <sup>(742)</sup> También se refiere a cómo el discurso extenso con adultos así como otros tipos de interacciones sociales, lleva a los niños a **“espacios cognitivos” que les van a permitir comprender las cosas desde perspectivas opuestas que han de ser conciliadas**. Por último, lo que los adultos comentan a los niños en relación a las actividades cognitivas, o bien la propia instrucción explícita, **les inducen a adoptar otra perspectiva con respecto a su propia cognición, en “actos de metacognición”, autorregulación y permite una redefinición de las representaciones**. Esto lleva a que se puedan generar **estructuras cognitivas más sistemáticas en forma dialógica**.

---

<sup>741</sup> M. “*Los orígenes de la cognición social*”, 1999 (Ammorortu Editores, 1º Edición en castellano, Buenos Aires, 2007. Ibid. Página 262.

<sup>742</sup> Ibid. Página 262

Recordamos cómo este autor, señala el papel de **los símbolos lingüísticos a la hora de interpretar el mundo**. Explica que el individuo elige **un modo de representación y no otra**, ofreciendo la posibilidad de que **la cognición pueda liberarse de la experiencia inmediata**. En el capítulo *“Comunicación lingüística y representación simbólica”* <sup>(743)</sup>, afirma que el lenguaje es una de las características de **la cognición humana desde el punto de vista filogenético**. Como ya sabemos **no surge de la nada, ni puede explicarse como una mutación genética**. Tomasello lo compara con el dinero, y afirma que señala que es **una institución social simbólicamente encarnada**.

Una de las **bases cognitivas de la adquisición del lenguaje**, es la **capacidad surgida en los niños entre los nueve y los doce meses, para comprender que las demás personas son agentes intencionales**. Dicha capacidad surge a partir de **la interacción con otras personas**, y uno de los modos de interacción que percibe el niño desde muy pequeño, es que **los adultos hacen ruidos y mueven la mano frente al niño, esperando alguna respuesta de él**. Para que el niño **pueda vislumbrar algún significado en estos sonidos y gestos**, tiene que saber que éstos responden a un **tipo especial de intención: la intención comunicativa**. Ésta tiene su base en los diferentes tipos de *“escenas atencionales conjuntas”*. Además **el niño tiene que aprender a expresar la misma intención comunicativa, del mismo modo que lo hacen otras personas**, esto es, **usando los mismos medios** lo que requiere que también sean capaces de entender que **los diferentes roles de los participantes pueden invertirse**.

Pero para que los niños aprendan a usar símbolos lingüísticos o monetarios, antes tienen que tener algún elemento procedente de **la historia cultural**, que en este caso son las diferentes **actividades comunicativas atencionales conjuntas y no lingüísticas en la que participan los niños antes de la adquisición del lenguaje**. Para que este desarrollo se produzca es necesario que el niño **sea capaz de comprender los diferentes papeles que desempeñan el hablante y el oyente en las actividades de atención conjunta**, así como de captar **la intención comunicativa específica del adulto dentro de esa actividad**. Posteriormente ha de ser capaz de poder **expresar a otras personas la misma intención comunicativa que previamente le fue expresada a él**.

---

<sup>743</sup> Tomasello, M. *Los orígenes de la cognición humana*. Capítulo 4: *“Comunicación lingüística y representación simbólica”*, 1999. Amorrortu Editores, 1º edición en castellano, Buenos Aires, 2007.

Tomasello comenta que existen varios efectos que se producen al **aprender a usar símbolos lingüísticos y otros “artefactos simbólicos”**. Uno de ellos es la que **posibilita a los niños hacer cosas que no pueden hacer de otro modo, gracias al uso de cierto tipo de interacciones cognitivas y sociales**. Pero considera que la función más importante es poder tener una nueva forma **de representación cognitiva**, capaz de **transformar la visión del mundo**. <sup>(744)</sup> Afirma que **las representaciones simbólicas que los niños aprenden en sus relaciones con otras personas, son especiales** porque son **intersubjetivas**, ya que **un símbolo puede compartirse socialmente con otras personas**. Por otra parte están **ligadas a una perspectiva**, puesto que **cada símbolo pone el acento en un modo particular de ver un fenómeno**. El principal punto de esta teoría es según Tomasello, que **los símbolos lingüísticos permiten interpretar el mundo intersubjetivamente, a través de los elementos que se han ido acumulando en la cultura través del “tiempo histórico”**. También permiten conocer **el proceso de adquisición del uso convencional de esos “artefactos simbólicos”**, a partir de los cuales se pueden **internalizar esas interpretaciones, lo que llega a transformar la naturaleza de las representaciones cognitivas de los niños**. <sup>(745)</sup>

Para explicar que se entiende por **“escenas atencionales conjuntas”**, cita las concepciones de Wittgenstein y Quine <sup>(746)</sup> que hacen referencia al símbolo y su correlato con lo perceptivo. Señala que **la referencia lingüística es un acto social**, puesto que podemos reconocer y percibir los intentos de una persona para que otra **dirija su atención hacia algo que está en el entorno**. Teniendo en cuenta lo anterior, Tomasello afirma que estas escenas son interacciones sociales, en las que el adulto y el niño atienden a una **“tercera entidad”**, en tanto en la comunicación e interacción social hay una referencia a un **tercero que articula la atención de los dos actores de la escena, rompiendo la dualidad**. Estas formas apoyan la concepción de que los símbolos humanos son fundamentalmente **sociales, intersubjetivos y “perspectivistas”**, lo que los hace radicalmente diferentes de **las formas de representación sensorio-motriz comunes a todos los primates y a otros mamíferos**. <sup>(747)</sup> Se asocia a este término otros como **“interacción atencional conjunta” y “formato atencional conjunto”**.

---

<sup>744</sup> Tomasello, M. *Los orígenes de la cognición humana*. Capítulo 4: “Comunicación lingüística y representación simbólica”, 1999. Amorrortu Editores, 1º edición en castellano, Buenos Aires, 2007. Página 122

<sup>745</sup> Ibid. Página 123

<sup>746</sup> Wittgenstein, L. “Philosophical investigations”, 1953; Quine, W. “Word and object”, 1960

<sup>747</sup> Tomasello, M. *Los orígenes de la cognición humana*. Capítulo 4: “Comunicación lingüística y representación simbólica”, 1999. Amorrortu Editores, 1º edición en castellano, Buenos Aires, 2007. Página 125.

## 6.6.- EL LENGUAJE Y EL PSICOANÁLISIS:

### 6.6.1.- M. Klein y el papel del lenguaje en la escena analítica.-

Klein también hace referencia al lenguaje (<sup>748</sup>), y concretamente al **origen sexual del mismo**, mostrando algunos estudios como los de Sperber (<sup>749</sup>), según el cual **los primeros sonidos hablados tenían como fin el reclamo sexual, que posteriormente se desarrolló como acompañamiento rítmico del trabajo asociado al placer sexual**. Esta concepción apunta a la génesis del desarrollo del lenguaje en conexión con el origen del simbolismo, y recordamos los postulados de Ferenczi, en relación con **los fundamentos de la identificación** (<sup>750</sup>), que Freud también descubrió que esta primera orientación del sujeto hacia su propio cuerpo, y se acompaña con **el descubrimiento de nuevas fuentes del placer**. Señala de acuerdo con Jones, que a esta comparación le seguirá **el proceso de identificación con otros objetos**.

En este proceso interviene el principio del placer, que es el que nos permite comparar dos objetos diferentes que se presentan semejantes en virtud de lo que se denomina **“tonalidad placentera o de interés.”** Esta premisa sustenta la idea de que los objetos y actividades atractivos no lo son por sí mismos, sino que llegan a serlo mediante esa identificación. Esto produce un desplazamiento de un placer sexual hacia ellos, y cuando la represión empieza a actuar ese **proceso de identificación progresa en cuanto a la formación de símbolos**. De este modo **la libido puede desplazarse hacia otros objetos y actividades diferentes a los de autoconservación**, que anteriormente no tenían ese carácter placentero. Según M. Klein este proceso que se acaba de describir es la forma en la que **se produce el mecanismo de la sublimación**. Ésta deviene precisamente de la formación de símbolos, puesto que las **fantasías libidinales quedan fijadas en forma simbólico- sexual sobre objetos, actividades e intereses especiales**.

En relación de la palabra hace referencia al caso Fritz (<sup>751</sup>), y señala que a través del lenguaje existe **una sublimación de las fijaciones orales canibalísticas y anal sádicas** (<sup>752</sup>), que

---

<sup>748</sup> Klein, M. “Análisis infantil”, 1923 En “Amor, culpa y reparación” (1921- 1945). Obras Completas. Edición RBA Coleccionables S.A., Barcelona 2006

<sup>749</sup> Sperber, 1915

<sup>750</sup> Según Ferenczi estos procesos son un estadio preliminar del simbolismo, y podemos encontrarlos en el redescubrimiento del niño en una etapa temprana de los órganos del cuerpo y las cualidades de éstos que encuentra en los objetos.

<sup>751</sup> Para él la palabra hablada era idéntica a la escrita: “La palabra significaba pene o niño, mientras que el movimiento de la lengua y del lápiz significaba coito”. Hace mención a que en el análisis de niños adquiere gran importancia el investimento libidinal para el desarrollo del habla infantil.

se produce con más o menos éxito según el grado de cobertura de las fijaciones genitales que se producen en los primeros niveles de organización. <sup>(753)</sup> Según Klein, este proceso permite la descarga de fijaciones perversas que pueden demostrarse en todas las sublimaciones, de las cuales una de las primeras es la palabra. En ese sentido comparte con Abraham la opinión de que **el lenguaje tiene significado como actividad genital**. Klein afirma que **el habla y el placer en el movimiento** tienen siempre **un investimento libidinal**, que también tiene un carácter simbólico genital. Dicho investimento tiene lugar por **la identificación temprana del pene con otros miembros del cuerpo, que se transfiere después al pie, las actividades de dichos miembros, las que adquieren así el significado del coito**. Sostiene que tras el uso que hacen las pulsiones sexuales de las pulsiones de autoconservación (nutrición), **las actividades del yo se vuelven hacia otras funciones como el lenguaje y el placer del movimiento**. <sup>(754)</sup> Según lo anterior, hay que suponer que **el lenguaje no sólo interviene en la formación de símbolos y en la sublimación**, sino que es **el resultado de una de las primeras sublimaciones**.

Por otra parte señala que cuando se dan las condiciones necesarias para **la capacidad de sublimación, las diferentes fijaciones incluyendo las primeras sublimaciones, dan lugar a que se pueda existir un investimento sexual simbólico de las distintas actividades e intereses del yo**. Klein sostiene que existe **un constante desarrollo de los símbolos** <sup>(755)</sup> y señala que **la fuerza propulsora de la evolución cultural de la humanidad, está en el investimento libidinal de los diferentes intereses y diferentes actividades del Yo**. Esto explicaría **la actuación de los símbolos en distinto tipo de creaciones, inventos y actividades cada vez más complicadas, que el niño va realizando en su avance desde los primeros símbolos y juegos**.

---

<sup>752</sup> En nota nº 41 a pie de la página 123, hace referencia al interés que le suscitó un artículo de S. Spilrein (¿Sabina Spilrein?) escrito en 1922, en el que se refiere al origen de las primeras palabras de los niños “mamá” y “papá” en relación al acto de chupeteo.

<sup>753</sup> Klein, M. “*Análisis infantil*”, 1923 En “*Amor, culpa y reparación*” (1921- 1945). Obras Completas. Edición RBA Coleccionables S.A., Barcelona 2006. Pág. 123

<sup>754</sup> Klein, M. “*Análisis infantil*”, 1923 En “*Amor, culpa y reparación*” (1921- 1945). Obras Completas. Edición RBA Coleccionables S.A., Barcelona 2006. Pág. 126

<sup>755</sup> Klein hace referencia a Groddeck (1922) y a su idea relacionada con “*la compulsión a hacer símbolos*”



### 6.6.2.- Lacan y el lenguaje:

En el texto “Función y campo de la palabra” (<sup>756</sup>), Lacan expone una serie de cuestiones que provocaron bastantes discusiones en el Congreso de Roma, celebrado en 1953. Es importante traer este texto aquí, por lo que aporta al valor que tiene la palabra como elemento simbólico privilegiado. El contenido hace referencia al contexto de la relación analítica, donde la palabra tiene una función crucial.

Lacan califica de “prometeico” el descubrimiento del psicoanálisis, pero no sólo se refiere al gran descubrimiento de Freud, sino al día a día del trabajo de cada psicoanalista, en realidad va sosteniendo y enriqueciendo tal descubrimiento. Señala que los analistas actuales no dan suficiente valor al peso de la palabra, y cita algunos problemas en relación con la interpretación. (<sup>757</sup>) Considera que desde Freud, el campo de la palabra está aún por explorar, y por ello Lacan quiere remontarse al principio de lo que considera el deterioro del discurso analítico, y en consecuencia afirma rotundamente que la técnica analítica no puede comprenderse sin los conceptos que la fundamentan.

#### 6.6.2.1.- La palabra vacía y la palabra llena:

Lacan afirma que el psicoanalista sólo tiene un “*médium*”, que es **la palabra del paciente**, pero también señala que **toda palabra requiere una respuesta**. Incluso el propio silencio es una respuesta, si hay un oyente que la recoja, por lo que es preciso que **el analista no claudique y sepa reconocer la apelación que hace el paciente a su propia verdad**. Pero hay que contar con momentos de vacío, momentos de “introspección”, y el analista ha de captar la diferencia entre **el monólogo especular del paciente y el trabajo que éste hace con su discurso para poder acceder a la asociación libre**. (<sup>758</sup>)

---

<sup>756</sup> Lacan, J. “*Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*”, 1953. Correspondiente al informe expuesto en el Congreso de Roma, celebrado en el Instituto di Psicología Della Università di Roma, el 26 y 27 de Septiembre de 1953. En “*Escritos I*”, Ed. Siglo XXI Editores, 8ª Edición. México, 1980. Traducción realizada por Tomás Segovia con la colaboración y revisión de J.D. Nasio.

<sup>757</sup> Lacan, J. “*Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*”, 1953. Página 69

<sup>758</sup> Lacan, J. “*Palabra vacía y palabra plena en la realización psicoanalítica del sujeto*”. En “*Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*”, 1953.

Lacan hace referencia a los términos *“durcharbeiten”* <sup>(759)</sup>, para comentar esta cuestión del trabajo analítico que requiere un aprendizaje, y recuerda la tríada que ofrece la teoría: **frustración- agresividad- regresión**. Con respecto a la primera podría provenir del silencio del analista, o también de una frustración inherente al discurso mismo del sujeto, y señala que parece evidenciarse que la palabra **vacía es mucho más frustrante que el silencio**. Considera que por medio del discurso el sujeto en análisis se va despojando de sus defensas, de **aquello que lo apunala, de “abrazos narcisistas”**, hasta reconocer que **no fue ese ser sino su “su obra” en lo imaginario, que le va alejando de la certidumbre, haciendo un trabajo de reconstrucción que hace para otro** <sup>(760)</sup>.

Sostiene que el discurso del paciente, aún sin que aparentemente comunique nada muestra que la comunicación existe, y aunque niegue la evidencia, está ya afirmando que **la palabra constituye la verdad**. Por ello Lacan apunta hacia la importancia que tiene que el psicoanalista conozca bien **qué parte de ese discurso alberga ese término que resulta significativo, y cómo opera tal término**. Por ello considera importante que el discurso del sujeto sea *“puntuado”* adecuadamente. Lacan describe que es así como **opera la regresión**, a la que considera **la actualización en el discurso de las relaciones fantasiosas que son restituidas por el ego en cada etapa de la descomposición de su estructura** <sup>(761)</sup> Esta regresión no se aprecia de modo evidente sino que se advierte por una serie de **inflexiones y ligeros tropiezos**, que señalan que **el sujeto está hablando como un niño pequeño**. Pero también advierte de que no ha de darle un estatuto de realidad y aconseja al analista a no dejarse llevar por lo que él denomina **la realidad del sujeto**, centrarse en **la relación imaginaria que le liga al sujeto “en cuanto yo”**, y poder escuchar **lo que viene del inconsciente a través de esa comunicación**.

Lacan considera necesario dirigir la atención a la interpretación simbólica, donde empieza *“la palabra plena”*, que marca el **nacimiento de la verdad en la palabra**. Sostiene que es la palabra la que da testimonio de la realidad actual y **la funda en nombre de ésta**, en la cual **sólo la palabra puede dar testimonio de esas fuerzas del pasado que ha sido apartado**. <sup>(762)</sup>

---

<sup>759</sup> En inglés *“working through”*, significa literalmente: *“trabajar a fondo”*. Con el reflexivo *“sich”*, significa *“abrirse camino”*. (Diccionario grande alemán, Ed. Langenscheidt. K.G. Berlín und Manchen, 2006.

<sup>760</sup> En el texto aparece en cursiva. Para destacarlo se usa el entrecomillado.

<sup>761</sup> *“Palabra vacía y palabra plena en la realización psicoanalítica del sujeto”*. En *“Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis”*, 1953. Página 73.

<sup>762</sup> Lacan, J. *“Palabra vacía y palabra plena en la realización psicoanalítica del sujeto”*. En *“Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis”*, 1953. Página 77.

Apunta que Freud no está hablando de memoria biológica ni de “*paramnesia*” <sup>(763)</sup> del síntoma, sino de **rememoración**. No se trata de una anamnesis psicoanalítica de “*realidad*”, sino de **verdad** porque la palabra plena tiene la facultad de **reordenar las contingencias pasadas dándoles un sentido que puede proyectarse hacia las experiencias futuras**. En el “Hombre de los lobos” parece que Freud intenta ubicar cuándo se produjo la escena primitiva, y también realiza hipótesis acerca de **cómo se reestructura un objeto en cada vuelta**, que se van produciendo de forma retroactiva <sup>(764)</sup>. Pero, según Lacan, parecen interesarle más los “*momentos para concluir*”, que “*los tiempos para comprender*” <sup>(765)</sup>, para conducir al sujeto **hacia el sentido del acontecimiento original**. En cualquier caso Freud emplea la palabra como medio para **dar un sentido a las funciones del individuo, en el que el discurso domina la realidad concreta**, mientras que en otro punto **opera la historia que propicia la emergencia de la verdad en lo real**. <sup>(766)</sup>

Lacan sostiene que el sujeto en análisis se interna en una posición que es por sí misma **constituyente**, que no es otra que la de una interlocución por la cual el sujeto se convierte en una especie de “*locutor*”, de modo que el se constituye como “*intersubjetividad*” en este caso. Freud muestra **que la continuidad intersubjetiva del discurso, está fundamentada en esa interlocución**, por cuanto es allí donde **se constituye la historia del sujeto**, y puede **incluir la respuesta de la otra persona participante**. El descubrimiento freudiano del inconsciente según Lacan, consiste **en aquella parte que le falta al discurso concreto del sujeto, que se da con un interlocutor y que deja un hueco en el discurso consciente**. <sup>(767)</sup> Considera que de este modo desaparece **la paradoja que supone la noción del inconsciente**, en tanto que se refiere a una realidad individual, puesto que se trata del **verbo que corre de boca en boca**. Sostiene que el psicoanálisis favorece que el sujeto pueda **reconocer su propia historia como su inconsciente**, esto es, que se le ayuda a **perfeccionar la historización actual de los hechos que ya determinaron en su existencia cierto número de “vuelcos históricos”**. Este papel ha sido reconocido como “*hechos de historia*”, y por ello afirma que cualquier fijación en algún estadio libidinal puede considerarse como un “*estigma histórico*”. Pero también señala que **lo olvidado**

<sup>763</sup> Paramnesia es lo que vulgarmente se denomina como “*déjà vu*”

<sup>764</sup> Lacan emplea el término en alemán original, “*nachträglich*”, cuyo significado literal es “*ulterior*”, “*posterior*”.

<sup>765</sup> Lacan señala que Freud considera legítimo realizar una “*elisión*” (de elipsis, que significa supresión de vocales o grupos vocálicos a final de palabra, y que Lacan emplea como supresión de alguna parte de la significación del síntoma o del relato que nos permitiría la comprensión.

<sup>766</sup> Lacan, J. “*Palabra vacía y palabra plena en la realización psicoanalítica del sujeto*”. En “*Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*”, 1953. Página 78.

<sup>767</sup> Lacan, J. “*Palabra vacía y palabra plena en la realización psicoanalítica del sujeto*”. En “*Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*”, 1953. Página 79.

se recuerda en los actos y los contenidos anulados se contradicen con lo que se dice en otra parte, que es como un espejismo en el que **el sujeto se ha visto atrapado**.<sup>(768)</sup> Señala que ese sujeto **va más allá de lo que el individuo experimenta de forma subjetiva**, y llega tan lejos como **la verdad que puede alcanzar**.

Lacan sostiene que en Freud ya aparece la cuestión de **que el inconsciente del sujeto es el discurso del otro**, cuando éste se refiere a esa especie de **“telepatía” que se manifiesta en el contexto de una experiencia analítica**. Considera que esta es una coincidencia de **las expresiones del sujeto con hechos que no conoce**, pero que se mueven siempre en conexión con otra experiencia, donde **el psicoanalista es interlocutor**. Esta coincidencia se encuentra constituida por **una convergencia puramente verbal**, lo que para Lacan sería un caso en el que se muestra **la resonancia del discurso en las redes comunicantes**. Lacan afirma que **el discurso humano es omnipresente**, pero también advierte que está hablando de una experiencia que está **polarizada en una relación que es dual sólo en apariencia**.

En el apartado *“Símbolo y lenguaje como estructura y límite del campo psicoanalítico”*, Lacan retoma la cuestión de que la historia particular de un sujeto, que remite a unas formaciones de la que no puede dar cuenta ni la psicología genética ni la psicología diferencial. En su camino por rescatar la esencia de la experiencia analítica, nos remite a Freud y a su obra *“La Interpretación de los sueños”*, en la que nos recuerda que **el sueño tiene la estructura de una frase**<sup>(769)</sup>. Postula que el sueño es una especie de **“escritura”**, en la cual el niño representaría **“la ideografía primordial”**, y el adulto representa **el empleo fonético y simbólico a la vez de los elementos significantes, a la manera de los jeroglíficos egipcios o de los caracteres de la escritura china**. Lacan señala que lo importante empieza con **la elaboración del sueño**, es decir, en su retórica. Hace un paralelismo entre los giros del lenguaje como la elipsis, pleonismo, hipérbaton, sinécdoque, silepsis, metáfora, metonimia, con los procesos oníricos, como son entre otros **la regresión, la repetición, la condensación y el**

---

<sup>768</sup> *Ibíd.* Página 82

<sup>769</sup> Lacan, J. *“Palabra vacía y palabra plena en la realización psicoanalítica del sujeto”*. En *“Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis”*, 1953. Página 87.

**desplazamiento.** Señala que Freud nos enseñó a leer en las condensaciones semánticas, las **intenciones con las que el sujeto modula su discurso onírico.** <sup>(770)</sup>

Lacan considera que en el sueño puede verse de forma mucho más clara que es el lugar donde **el deseo del hombre encuentra su sentido en el deseo del otro**, no tanto porque el otro pueda tener la llave para encontrar el objeto deseado, sino por que **su primer objeto es SER RECONOCIDO POR EL OTRO**, lo que puede verse con claridad en la experiencia analítica, puesto que **el relato del sueño por parte del paciente es interpretado en relación con el discurso analítico.** Lacan recuerda que Freud también encuentra en los actos fallidos **un discurso en el que en el lapsus es “la mordaza la que gira sobre la palabra”** <sup>(771)</sup> Opina que es en este texto de Freud donde mejor pueden verse **las estructuras dominantes del campo psicoanalítico**, y señala que en él nos mostró cómo seguir **las ramificaciones de la estructura simbólica, “en el texto” de las asociaciones libres** que se van entrecruzando en los distintos puntos del discurso, dejando así al descubierto **los nudos de esta estructura.** <sup>(772)</sup> De esta manera puede evidenciarse que el síntoma se resuelve en el análisis del lenguaje, dado que él mismo está **estructurado como un lenguaje**, cuya palabra debe ser **“librada”**. Lacan apunta que es el poder de combinación que tienen los signos lingüísticos, al igual que los números, **los que permiten reconocer el resorte propio del inconsciente.**

Lacan avanza un poco más en este asunto, y recuerda otro texto de Freud *“El chiste y su relación con el inconsciente”*, en la que puede verse de forma nítida el efecto de éste. Señala que muestra una parecida cara en la ambigüedad que le ofrece el lenguaje. Este domina sobre lo real, allí donde el humor simboliza **“una verdad que no dice su última palabra”** <sup>(773)</sup> Lacan

---

<sup>770</sup> Fuente Wikipedia: “Un **pleonasm**o es una expresión en la que aparecen uno o más términos **redundantes** (por ejemplo: sal para fuera).” El **hipérbaton** es la **figura literaria** que consiste en alterar el orden lógico de una oración. Fue un recurso especialmente utilizado en los periodos cortesanos de la historia de la **literatura** cuyo objetivo era hacer más noble el lenguaje, especialmente en la prosa latinizante del **siglo XV** y en la estética del **Barroco** conocida como **culteranismo**.” En **retórica**, la **silepsis**, dentro de las **figuras literarias**, es una de las **figuras de omisión**. La silepsis es un caso extremo de **zeugma**: consiste en la omisión de un elemento que rige unidades diversas, semántica o sintácticamente (por ejemplo, “su producción consistió en escribir un libro y varios cuadros”). La **metonimia** (**griego**: μετ-ονομαζειν met-onomazein [metonomadzein], “nombrar allende”, o sea, “dar o poner un nuevo nombre”) <sup>2</sup>, es un fenómeno de **cambio semántico** por el cual se designa una cosa o idea con el nombre de otra, sirviéndose de alguna relación semántica existente entre ambas. “La **sinécdoque** es una licencia retórica mediante la cual se expresa la parte por el todo. Es una de las maneras más comunes de caracterizar un personaje ficticio. Frecuentemente, alguien es constantemente descrito por una sola parte o característica del cuerpo, como los ojos, que vienen a representar a la persona.”

<sup>771</sup> Lacan, J. “Palabra vacía y palabra plena en la realización psicoanalítica del sujeto”. En “Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis”, 1953. Página 88.

<sup>772</sup> Ibíd. Página 89

<sup>773</sup> Ibíd. Página 90

considera que este texto de Freud apunta a que en ninguna otra parte puede verse tan nítidamente cómo **el hallazgo del sujeto rebasa las intenciones del individuo**. Freud afirmaba que existe un supuesto *“tercer oyente”*, y también que **el chiste** aunque tiene un estilo indirecto tiene poder de transmisión. Por otra parte Lacan sostiene que el chiste *“apunta al lugar del otro”* por medio del **artificio de una palabra rápida y ágil**.

Según lo anterior, está claro que según Lacan **LA LEY DEL HOMBRE ES LA LEY DEL LENGUAJE**, que se deja sentir desde **las primeras palabras de reconocimiento**. Se pregunta si es en las palabras o dones que los designan, **donde comienza en lenguaje con la ley**, y afirma que **estos dones son símbolos**, puesto que **símbolo significa pacto** en cuanto son **significantes de éste**, que orientan a **la constitución como significado**.<sup>(774)</sup> Este pacto viene establecido desde el principio, por cuanto los hablantes se sujetan a los mismos símbolos que vienen determinados previamente. También señala que **los efectos particulares que tiene ese elemento del lenguaje, están en conexión con la existencia de ese conjunto antes de que se establezca el nexo con la experiencia particular del sujeto**.

Señala que el descubrimiento de Freud es el del **orden de las incidencias propias de la naturaleza humana y de sus relaciones con el orden simbólico**, y suponen un esfuerzo para encontrar un sentido que lleve a **lo más profundo de la simbolización en el ser**. De este modo el **objeto simbólico liberado del aquí y del ahora, se convierte en palabra liberada de lo que es más inmediato**, llega a ser un *“ser evanescente”* donde el símbolo encuentra la **permanencia del concepto**. En ese sentido sostiene que **la ausencia misma viene a nombrarse por la palabra**, puesto que es *“una presencia hecha de ausencia”*. Dicha ausencia es nombrada en un momento en el que Freud captó el juego del niño (el fort-da), y cómo se articula en dicho juego la oposición **presencia/ausencia**. Sostiene que a partir de ahí empieza a ordenarse el universo de las cosas a partir del *“universo de sentido” de una lengua*.<sup>(775)</sup>

Lacan sostiene que el mundo de las palabras es el que crea el mundo de las cosas<sup>(776)</sup>, que primero están fusionadas en el aquí y el ahora y constituye la esencia de todo el devenir. Es radical en su afirmación de que si el hombre habla es porque el símbolo lo ha hecho hombre, y ordena todos los significados de una comunidad. Esos significados son inconscientes

---

<sup>774</sup> Lacan J, “*Símbolo y lenguaje como estructura y límite del campo psicoanalítico*” En “*Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*”, 1953. Página 94.

<sup>775</sup> Lacan J, “*Símbolo y lenguaje como estructura y límite del campo psicoanalítico*” En “*Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*”, 1953. Página 95.

<sup>776</sup> Hemos visto afirmaciones similares en los textos de Piaget y sobre todo Vigotsky, según el cual no hay conceptos sin lenguaje.

en su estructura, pero es ésta la que regula el intercambio, donde se encuentra toda la lógica - de las combinaciones. Señala que esa permanencia es inconsciente, lo que nos permite creer en la libertad de elección dentro de las complejas estructuras bajo cuya ley vivimos. En ese sentido postula que el complejo de Edipo marca los límites que el psicoanálisis asigna a la subjetividad, **en cuanto a que su significación puede extenderse al campo entero de nuestra experiencia.** <sup>(777)</sup>

De ahí que Lacan sostenga que **la Ley Primordial** es aquella que **antepone el “reino de la cultura” al “reino de la naturaleza”**, y señala que **la prohibición del incesto** no es más que su **“pivote subjetivo”**. Esta ley muestra como **idéntica a un orden del lenguaje**, puesto que sólo el **poder en el que se juegan las denominaciones de parentesco** puede **instituir los órdenes (preferencias, tabúes) que “anudan y trenzan” a través de las generaciones**. Apunta que **la función paterna concentra relaciones imaginarias ideales**, que se adecuan de alguna manera a **la relación simbólica que la constituye en “EL NOMBRE DEL PADRE”** <sup>(778)</sup>, donde podemos reconocer **el sostén de la función simbólica**, que desde el principio de la historia **identifica al padre con la figura de la ley**” <sup>(779)</sup>

Esta concepción de Lacan nos permite distinguir en el análisis **los efectos inconscientes de esa función con respecto a las relaciones narcisistas**, incluso con las relaciones **“reales”** que el sujeto mantiene con **la imagen y las acciones de quien las sustenta**. Esta posibilidad de discriminar estos aspectos, tiene una proyección en la práctica, y gracias a esto se pueden comprender mejor aspectos que ayudarán al analista en el desarrollo de sus intervenciones. Lacan destaca el **poder de la Palabra, “símbolo cero”**, según dice Lévi- Strauss. Con eso quiere mostrar cómo **los símbolos envuelven toda la vida del ser humano, y le preceden incluso antes de su nacimiento**. Dicha red que rodea al individuo, le aporta desde que viene al mundo **el diseño de su destino que las palabras le marcan**, y también lo que él denomina **“la ley de los actos”**, que le acompañará incluso **más allá de la muerte**.

Sostiene que es el deseo el que **preserva de las interferencias** que **“los ciclos del lenguaje”** ejercen sobre él, pero para que ese deseo sea satisfecho **tiene que ser reconocido** a través de la **concordancia de la palabra**. Lacan añade que **lo que está en juego en el sujeto es**

---

<sup>777</sup> Ibíd. Página 96

<sup>778</sup> En el texto esta frase aparece en cursiva. Para destacarlo se pone entre comillas.

<sup>779</sup> Lacan J, “*Símbolo y lenguaje como estructura y límite del campo psicoanalítico*” En “*Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis*”, 1953. Página 97-98.

el advenimiento de la realidad que este deseo sostiene en él, que se puede reconocer gracias a la experiencia intersubjetiva. Apunta que el problema aquí es el de las relaciones de la palabra y el lenguaje, en la que encuentra paradojas, como en la locura en la que hay una palabra que **ha renunciado a hacerse reconocer**, donde **el discurso del sujeto muestra la ausencia de la palabra**, y podríamos decir que éste *“es hablado más que habla él”*. Otra paradoja se da en relación con el **descubrimiento analítico**, en el cual queda patente que es *“expulsada”* del discurso concreto que la conciencia ordena, pero encuentra apoyo en lo que denomina *“las funciones naturales del sujeto”*. Aquí considera que el síntoma es **el significante de un significado que se ha reprimido de la conciencia del sujeto**. La tercera paradoja de la relación del lenguaje con la palabra, es la del sujeto que **pierde su sentido en las objetivaciones del discurso**.<sup>(780)</sup>

Lacan comenta que ha intentado demostrarnos aquellos mecanismos del tiempo, según los cuales la acción humana, al ordenarse en la acción del otro, **encuentra la certidumbre en “la escansión”** que se produce en las vacilaciones que se cuelan **a través de la certidumbre, y en la decisión que da a la acción del otro**. Aquí se demuestra cómo **la certidumbre anticipada del sujeto en “el tiempo para comprender”**, es la que **precipita “el tiempo para concluir”**.<sup>(781)</sup> Según Lacan hay una identificación del historiador con la *“historización primaria”*<sup>(782)</sup>, donde **se humaniza el acontecimiento**. Este ejemplo de la historia libra al psicoanalista de esa obsesión por la veracidad del suceso, pues **“la historicidad fundamental” del acontecimiento**, es suficiente para poder contemplar la posibilidad de **una reproducción subjetiva del pasado en el presente**.

<sup>780</sup> Uno de los ejemplos es el uso del discurso corriente, *“ce cuis-je”* (“esto soy”) se ha invertido en el francés moderno por *“c’est moi”* (“soy yo”, que literalmente significa, “esto es yo”). Esta inversión forma una especie de callejón sin salida dialéctico, del que apunta puede haber una salida a través del discurso de la ciencia, el trabajo cotidiano y en las oportunidades que le ofrece la cultura. Lacan utiliza la expresión francesa antigua *“de tiempos de Villon”*, para ilustrar la diferencia entre el francés antiguo y el moderno. François Villon fue un poeta francés del siglo XV. En Lacan J, *“Símbolo y lenguaje como estructura y límite del campo psicoanalítico”*. *“Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis”*, 1953. Página 101

<sup>781</sup> Ibíd. Página 106

<sup>782</sup> Fuente Internet: Rodríguez Monroy, Amalia *“El saber del traductor, hacia una ética de la interpretación”*, 1999 (Pág. 72): La autora señala la diferencia entre los conceptos, ya contemplados por Freud, de *“historización primaria”*, que es inconsciente, y la *“historización secundaria”*, de carácter preconscious. Los hechos se producen en la **historización primaria**, esto es, como señala Lacan, **en el mismo escenario donde se representan por primera vez, y se inscribe al mismo tiempo en los escritos históricos y en la subjetividad de los que la vivieron**. De ahí el paralelismo que hace Lacan en este texto con la ciencia de la investigación de la Historia, en relación con la comprensión de los hechos que el paciente relata.



## **6.7.- LAS ALTERACIONES EN LAS FUNCIONES DEL LENGUAJE Y LA INTERSUBJETIVIDAD. SUS EFECTOS EN EL PROCESO SIMBÓLICO.**

### **6.7.1.- El autismo.**

#### **6.7.1.1- Introducción.-**

Ya hemos visto el valor del lenguaje en la formación de las bases de nuestro pensamiento, como herramienta de comunicación privilegiada con el entorno y con otras personas, y su papel fundacional como hemos visto expresado de forma tan rotunda en Lacan. Pues si el lenguaje es un pilar fundamental en el desarrollo y en la construcción del sujeto, las alteraciones y obstáculos que éste encuentra a lo largo del camino evolutivo traen consecuencias que afectan no sólo al lenguaje, sino al proceso de aprendizaje y sobre todo a la formación misma del sujeto. En la Escuela de pueden detectar los efectos de los problemas y dificultades del lenguaje, que pueden identificarse como necesidades educativas especiales en algunos casos, y son objeto de una atención específica dentro de la escuela ordinaria.

Si bien el autismo es considerado como un trastorno grave del desarrollo, la mayoría de las teorías actualmente le dan un peso específico muy importante a las alteraciones del lenguaje y la comunicación, que afectan sobre todo a las relaciones intersubjetivas. Incluso las investigaciones desde el punto de vista de la neurología, neuropsicología y neuropsiquiatría, han encontrado importantes pistas sobre cómo se desencadenan este tipo de procesos a partir del contacto interpersonal.

Acabamos de revisar algunos postulados de Lacan sobre los temas de la comunicación y la demanda, que trae a partir del caso Dick analizado por M. Klein. En estudios sobre el caso se establece un diagnóstico de autismo en este caso, dadas sus características, aunque aún no se habían desarrollado las concepciones de Kanner y Asperger. Lacan destaca el nivel preverbal en el que se encuentra este niño, cuyo sistema de comunicación está interrumpido a nivel de la palabra. Según Lacan a Dick la palabra aún no le ha llegado, porque el lenguaje no se haya incluido en su sistema imaginario. Ya mencionamos en el apartado anterior cómo los niños autistas parecen preferir la relación con objetos antes que con las personas, lo que Lacan explica diciendo que hay una equivalencia entre lo real y lo imaginario

En las concepciones del autismo a partir de Kanner y Asperger, se contemplan los trastornos autistas desde el punto de vista de los trastornos de la comunicación especialmente en lo referente a la relación con el entorno social, y funciones simbólicas como el juego. Así pues parece importante hablar del autismo desde el punto de vista teórico, pues las concepciones sobre él han tenido correlato en su aplicación práctica, con efectos bastante visible que hay que destacar. Pero a la hora de abordar la intervención terapéutica y educativa con un niño autista, no sólo se ponen en juego las teorías, las técnicas y las estrategias terapéuticas, sino otros factores que tienen que ver con los vínculos y con la intersubjetividad, de los que el psicoanálisis puede dar cuenta. Todo ello lo podremos ver en el caso práctico que se expondrá más adelante.

### 6.7.1.2.- El autismo y las diferentes teorías.-

A la hora de hablar del autismo, se da una situación paradójica. Por un lado, desde las concepciones de Kanner y Asperger, que redefinen de una forma decisiva el trastorno autista, han avanzado de forma vertiginosa los diversos cuerpos teóricos, y sobre todo la aplicación práctica de las diversas teorías. Dichos avances se han dado en diversos frentes, pero sobre todo han fructificado de forma notoria los avances de la neurociencia en relación a la etiopatogenia del autismo. También ha sido notable la evolución de las teorías cognitivistas que han ido derivando hacia instrumentos teóricos tan potentes como los que se denominan **“Teoría de la Mente”**.

Pero, por otra parte, el autismo sigue siendo un misterio. En eso coinciden todos los autores consultados, y podríamos decir que todos pueden estar incluidos. Angel Rivière comenta en el prólogo del texto de Uta Frith sobre el autismo, **lo enigmático que resulta la cualidad que marca la relación con los niños autistas**. Lo que sí parece estar claro para todos los autores, es que **el autismo es un trastorno del desarrollo**. U. Frith señala en ese sentido que **no sólo hay un desarrollo mental alterado y retardado**, sino que **nunca se consigue la madurez**, según los parámetros del desarrollo normal, si bien puede **alcanzarse la madurez física y producirse logros importantes en determinadas áreas**.

Si hablamos de desarrollo, no podemos dejar de lado el papel fundamental de **las Teorías del Apego, punto de confluencia de todas las teorías, incluidas las de corte psicoanalítico**. En cuanto a éstas no podemos obviar la fractura que supuso la irrupción de la redefinición realizada por Kanner y el desprestigio sufrido por las acusaciones vertidas al psicoanálisis en relación a que se hace culpable a la madre de los trastornos del niño autista. Así Juan Manzano (<sup>783</sup>) cree que la marginación hacia el psicoanálisis en relación al autismo, es producto de afirmaciones de algunos autores (psicoanalíticos como Bettelheim, pero también de otros no psicoanalíticos), quienes cometieron el error de lanzar hipótesis no probadas sobre la influencia de los padres en el trastorno. Esto, según el autor, dio pie a ignorar a autores claves de la teoría psicoanalítica, como M. Klein por ejemplo, quien postuló mucho antes que Leo Kanner, la descripción de un niño con espectro autista. Del mismo modo se ignoró a

---

<sup>783</sup> “*El espectro del autismo hoy: Un modelo relacional*”. Juan Manzano Garrido. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente nº 50, Bilbao 2010. (Pág. 133- 141).

muchos autores y terapeutas que han seguido postulados psicoanalíticos a la hora del tratamiento con el autista.

Si bien estas apreciaciones pueden tener visos de verdad (<sup>784</sup>), no podemos renunciar a la visión que nos aporta el psicoanálisis, que siempre se ha mostrado como el “recolector” de aquellos flecos que se escapan de la realidad, y que suelen ser desechados por otras teorías porque “no cuadran” con el edificio teórico perfectamente acabado. Esa es la función del psicoanálisis, la de recoger lo aparentemente intrascendente, banal, pero que delata una falla en el sistema, como el hilo suelto que desenreda el ovillo. También se ocupa de **dar sentido a esa aparente banalidad**, y a manifestaciones **aparentemente descontextualizadas y “fuera de sitio”**. En la psicosis y el autismo, este tipo de manifestaciones son frecuentes, y mientras otro tipo de concepciones tratan de eliminarlas (estereotipias, delirios, ecolalias...), los psicoanalistas intentan conectarlas con un todo, y ver en ellas una forma de expresión del sujeto afectado, que no puede expresar su malestar de otra manera. Existen coincidencias y divergencias entre ambos enfoques teóricos, que tampoco son monolíticos, pues existen matices que los diferencian. Las teorías cognitivistas no son todas iguales, del mismo modo que las de tipo psicoanalítico. Lo que sí puede decirse es que Kanner y Asperger pueden ser considerados como el punto de partida de las teorías actuales sobre el autismo.

U. Frith en su texto “*El Autismo*” (1991) “**¿Qué es el autismo?**” Frith, comenta cómo Kanner y Asperger (<sup>785</sup>) reconocieron y reformularon el autismo, aunque desarrollaron sus investigaciones de forma independiente. Este término fue utilizado por primera vez por Eugen Bleuler en 1911, pero tanto Kanner (<sup>786</sup>) como Asperger pensaban que existía un trastorno fundamental ya desde el nacimiento, que da lugar a **problemas muy característicos**. Tanto uno como otro en sus investigaciones por separado, observaban en sus pacientes determinadas peculiaridades, entre otras que dicho trastorno, al contrario de lo sostenido por Bleuler, **parecía**

---

<sup>784</sup> Emilce Dio Bleichmar. “*Psicoanálisis. Desarrollo. Autismo*.” (En “*El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*”, Ángel Rivière y Juan Martos (comp) (pág. 315- 340). En este texto la autora cuestiona algunos postulados de la teoría psicoanalítica, acerca del deseo de los padres: “*La teoría psicoanalítica del desarrollo ha padecido de adultomorfismo y siempre se ha postulado una emergencia del psiquismo a partir de una intencionalidad ya muy compleja desde el inicio.*” (Pág. 330)

<sup>785</sup> Frith, U. “*El Autismo*”. Alianza Editorial. Col Psicología y Educación, Madrid, 1999 (1ª Edición en castellano, 1991). Páginas 30- 33

<sup>786</sup> “*Trastornos autistas del contacto afectivo*” (1943), Asperger con “*La psicopatía autista en la edad infantil*” (1944), respectivamente.

**producirse desde el inicio de la vida.** Las características más importantes que ambos autores destacaron, a la hora de reconocer el síndrome autista fueron:

- **Soledad autista:** Trastorno de carácter **patognomónico**, relacionado con **la incapacidad que tienen estos niños, desde el comienzo de su vida, para relacionarse normalmente con las personas y situaciones.** Los niños con este trastorno **parecen ignorar y excluir lo que viene de fuera, pero tienen buena relación con los objetos, a diferencia del desinterés que tienen por las personas.**
- **Deseo de preservar la invariancia:** Tanto los movimientos como los sonidos que emite son monótonos y repetitivos. También se aprecia **limitación de las actividades espontáneas, y obsesión por mantener el entorno sin ninguna variación.**
- **“Islotes de capacidad”:** Existe el desarrollo de capacidades excepcionales, como vocabulario muy desarrollado en los autistas hablantes, memoria extraordinaria para recordar episodios, memoria mecánica de nombres así como patrones y secuencias complejas. Todo ello es indicativo de que en algunos casos existe un nivel de inteligencia alto.

En los manuales de clasificación se recogen algunos aspectos que ya apuntaron Kanner y Asperger, y también las teorías más avanzadas sobre el autismo. Creo necesario indicar los criterios, porque son los que se utilizan en la práctica, aunque para explicar el caso y acercarnos un poco al autismo, será mucho más ilustrativo trabajar algunas otras perspectivas de forma más amplia. <sup>(787)</sup> En este manual se proponen una serie de criterios diagnósticos, como:

#### **1.-Un grupo de criterios relacionados con alteraciones en la comunicación e interacción social:**

- Déficit persistente en comunicación social e interacción social en diversos contextos.
- Déficit en reciprocidad socio-emocional.
- Déficit en conductas comunicativas no verbales usadas en la interacción social.
- Déficit para desarrollar, mantener y comprender relaciones.

---

<sup>787</sup> Material procedente del curso sobre diagnóstico e intervención en alumnos con trastornos del espectro autista. Consejería de educación de la Comunidad de Madrid, Marzo 2011. Autor Francisco Rodríguez).

## **2.- Otros factores relacionados con patrones repetitivos y restringidos de conductas, actividades e intereses:**

- Movimientos motores, uso de objetos o habla estereotipados o repetitivos.
- Insistencia en la igualdad, adherencia inflexible a rutinas o patrones de - comportamiento verbal y no verbal ritualizado.
- Intereses altamente restringidos, obsesivos, que son anormales por su intensidad o su foco (como por ejemplo, el apego excesivo o la preocupación excesiva con objetos inusuales, intereses excesivamente circunscritos o perseverantes).
- Hiper o hipo-reactividad sensorial o interés inusual en aspectos sensoriales del entorno

### **6.7.1.2.1- Teorías cognitivas denominadas “Teoría de la Mente”:**

U. Frith junto con S. Barón- Cohen es una de las más conocidas representantes de esta concepción teórica denominada como **“Teoría de la Mente”**. Para Frith aunque **el autismo comienza en la infancia, no sólo afecta a la niñez: el autismo es un trastorno del desarrollo**, tal y como acabamos de ver en la reformulación que hicieron Kanner y Asperger. La autora señala algunos aspectos destacados en torno al autismo, en especial **la soledad autista** y que la aparición de los signos del autismo sucede **antes de los primeros años de vida**.

Afirma que **la teoría de la mente** es la que nos permite **integrar los hechos en un conjunto y hacer inferencias**, y con la que podemos **atribuir estados mentales a otras personas de forma bastante precisa**.<sup>(788)</sup> Señala que dicha capacidad de mentalizar es **automática**, en el sentido de que **hacemos inferencias sobre las causas y efectos de la conducta como si no pudiéramos evitar hacerlas**. Postula que las personas **tenemos necesidad de integrar informaciones aparentemente dispares en un patrón coherente**”, pero este proceso, se hace de una forma instantánea, y según palabras de la autora, **“inconscientemente”**<sup>(789)</sup> Apunta que a través de las inferencias podemos **anticipar estados emocionales**, y saber de qué clase son (sorpresa, enfado, etc...) Señala que de este modo podemos dar más coherencia a la

---

<sup>788</sup> Ya hemos visto como otros autores como Tomasello y Bruner han abordado esto suficientemente.

<sup>789</sup> Nótese el empleo del término **“inconscientemente”**, por parte de esta autora cuyo marco teórico dista mucho del psicoanálisis. Ha utilizado de forma **“inconsciente”** este término, para designar ese juego de inferencias, atribuciones de significado, sobreentendidos, que forman parte del funcionamiento mental, en el que los psicoanalistas incluimos los aspectos inconscientes de la psique. Aunque la autora no cree que exista el inconsciente, éste opera en ella como en cualquier otra persona.

información que procesamos de modo mucho más eficaz, que si la obtuviéramos sólo relacionando las conductas con los hechos. <sup>(790)</sup>

La autora también se refiere a la diversidad de síntomas y manifestaciones del autismo, pero advierte que no hay que examinar sólo los rasgos aislados, sino que hay que tener en cuenta que **lo que está alterado es el propio proceso de “construcción de la experiencia”** <sup>(791)</sup> Por ello es necesario encajar los diferentes síntomas dentro del esquema del desarrollo en el autismo. Dicho desarrollo aparece **fragmentado**, tema que aborda en el apartado “*Sensaciones y repeticiones*” <sup>(792)</sup>, donde analiza las vivencias de un autista. En su mundo interno domina **la confusión y el terror**, puesto que el autista percibe al mundo como algo amenazante, donde los estímulos son percibidos de modo exacerbado.

Asimismo Frith habla de **la sensación de impredecibilidad y extrañeza**, con lo que describe la sensación de estas personas, que pueden tener la impresión de que el mundo **iba a saltar en pedazos**. Frith puntualiza acerca de estas percepciones que el sujeto siente como **fragmentadas**, pese a que no existe un trastorno concreto de la percepción. Si las personas “normales” no tuviéramos **un patrón coherente amplio**, en el cual integrar los estímulos, también tendríamos esa sensación. Por ello sostiene que esta dificultad del autista para integrar sus percepciones en un todo responde a lo que en estas concepciones se denomina **falta de coherencia central**. <sup>(793)</sup>

La autora señala que desde el principio **los bebés son capaces de formar representaciones de las personas, las cosas y los acontecimientos**, representaciones que según Frith “*llevan el mundo a la mente*”. Además se desarrollan desde edades muy tempranas las **metarrepresentaciones** <sup>(794)</sup>, y a partir de esa edad también el niño desarrolla su **capacidad “mentalista”** <sup>(795)</sup>, que se desencadena a partir del segundo año de vida.

---

<sup>790</sup> Frith, U. “*El Autismo*”. Capítulo 10 “*Pensar sobre la mente*”. Página 219

<sup>791</sup> Frith, U. “*El Autismo*”. Página 40. Podemos considerar que Frith se refiere a que hemos de considerar los síntomas, dentro de una estructura.

<sup>792</sup> *Ibíd.* Página 151

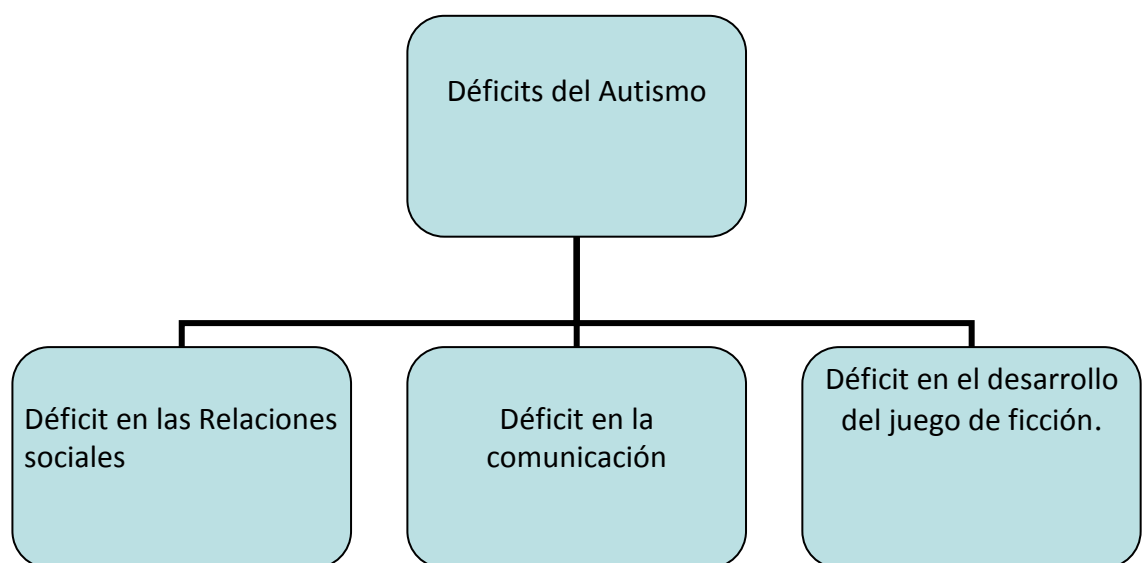
<sup>793</sup> *Ibíd.* En página 152 La coherencia central, es una función que ejerce el Sistema Nervioso Central, que permite la relación entre las diferentes percepciones. Unifica y da sentido a dichas percepciones. **La cuestión es dar sentido y significado a lo que se percibe y se hace.**

<sup>794</sup> Este concepto fue acuñado por Leslie, quien postula que estos procesos están configurados de forma innata, pero que su madurez comienza a partir del segundo año de vida, momento en el que el niño comienza a desarrollar la capacidad de crear “*ficciones*”

<sup>795</sup> “*El Autismo*”. Uta Frith. (Página 234)

#### 6.7.1.2.1.1- La triada de deficiencias de Wing.-

Basándose en las sugerencias de Alan Leslie, U. Frith sostiene **la mente de los niños autistas posee un mecanismo de “desacoplamiento”, según el cual se encajan piezas inconexas, como si fuera un rompecabezas absurdo.** Según esta teoría se puede explicar, mejor que otras anteriores, **los tres síntomas que constituyen la Tríada de Deficiencias de Wing, y que todos los autistas sufren.** Hay que señalar que esta tríada se utiliza para diagnosticar los trastornos del espectro autista, y que parece que va imponiéndose en distintos ámbitos del diagnóstico. Señala Frith que, aunque podamos explicar **la tríada de Wing como consecuencia de un único y solo fallo evolutivo, tiene muchas ventajas, los niños autistas presentan otros síntomas, además de esa tríada de deficiencias.** Nos recuerda, a propósito de esto, **dos rasgos principales que poseen un perfil peculiar de capacidades intelectuales, y además se dan fenómenos de tipo repetitivo: estereotipias y rituales**



También la autora recuerda **este perfil característico en relación con las capacidades intelectuales, y sus intereses limitados y obsesivos.** Ambos pueden explicarse como **efectos de una disfunción cognitiva central, disfunción que puede entenderse como una desconexión.** Puede aceptarse que en los casos de autismo nuclear **el procesamiento de la información se realiza con normalidad hasta un cierto punto: aquel que implica un proceso de interpretación de la información por parte de un sistema central.** Esta era una de las conclusiones que la autora obtenía, a propósito de los problemas perceptivos del autismo.



#### 6.7.1.2.2.- Aportaciones de Ángel Rivière sobre el autismo.-

No podemos hablar de autismo sin mencionar a Ángel Rivière, referente ineludible de la investigación sobre el autismo en España y más allá de sus fronteras. Estas investigaciones se llevaron a la práctica y han contribuido a mejorar de forma muy significativa tanto el diagnóstico como el trabajo clínico y educativo con las personas de espectro autista. (<sup>796</sup>)

Al comienzo de su texto *“El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas”* (1998) (<sup>797</sup>), comenta el desconcierto que experimenta una familia o un profesional, cuando se enfrenta con esta peculiaridad del desarrollo de un niño autista:

***“Cada vez que sucede que el autismo cubre a un niño con sus blancos copos de silencio, tiene lugar el comienzo de una historia larga, atormentada y conmovedora”, y también que, “hasta en los casos de mejor evolución, el autismo traza una larga sombra inevitable en el desarrollo humano. Lo altera profundamente, modifica sus cauces, limita de forma decisiva mecanismos esenciales para que el desarrollo se produzca”. (*<sup>798</sup>)**

Estas palabras de Rivière traen a la memoria los comentarios que hemos visto en Lacan a propósito del caso Dick, y es el escaso material que tenía Klein para trabajar con él. Apunta como Dick no juega en realidad con el trencito, y comenta que este niño parecía como si **fuese invisible, como si todo lo que le rodeara fuera invisible**. Esa misma sensación es la que nos transmite Rivière con su metáfora de que el niño autista parece **cubierto por blancos copos de silencio**. Se constata aquí que **hay una barrera entre el niño autista y el mundo que le rodea, especialmente entre él y el mundo de los demás seres humanos**.

Rivière denomina al autismo, como ***“un cataclismo evolutivo”*** que aún no puede ser del todo vencido, aunque puede ir superándose poco a poco, y es precisamente en esta obra en la que pretende ir mostrando las formas de ***“escalar la montaña del autismo”***. Rivière añade que el autista ha sufrido **algún “accidente” de la naturaleza que le ha vetado el acceso al mundo interno, que percibe como una puerta cerrada** (<sup>799</sup>). Esto supone **un profundo desafío para algunas de nuestras motivaciones fundamentales como seres humanos**. Se refiere a la

---

<sup>796</sup> Además de su valor como investigador, profesor y teórico del autismo, hay que destacar la entrega y la pasión que puso en sus investigaciones, y la disponibilidad generosa para colaborar en todos los proyectos que se pusieron en marcha, tanto en la Universidad y en círculos profesionales, como en el seno de las Asociaciones de Padres. Rivière trajo esperanza a los niños autistas y a sus familias, liberándoles de culpabilidades y dándoles herramientas para poder relacionarse con sus hijos. Con justa razón le dieron el sobrenombre de *“El Ángel de los Autistas”*.

<sup>797</sup> *“El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas”*. (Ángel Rivière y Juan Martos (comp). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 1998.

<sup>798</sup> *Ibíd.* Página 33

<sup>799</sup> *Ibíd.* Página 26.

necesidad que tenemos **como seres eminentemente intersubjetivos, de comprender a los otros y compartir emociones con ellos.** Por ello Rivière apunta que **esa desconexión y aislamiento de los niños autistas nos resulta tan fascinante.** Teniendo en cuenta este punto de vista, Rivière afirma que **el autismo es “la sombra” que deja en el desarrollo una dificultad o imposibilidad para constituir ciertas funciones psicológicas,** que se adquieren en el periodo crítico que abarca desde el año y medio y los 5 ó 6 años. <sup>(800)</sup> Las funciones a las que se refiere específicamente: hablar, fingir, narrar, engañar, ser autoconsciente, comprender las representaciones y deseos ajenos, etc..., **aparecen en el periodo crítico de adquisición (2-5 años) y no se producen ni de manera tan universal ni de forma tan natural y espontánea.** <sup>(801)</sup>

Subraya del mismo modo que lo hace Frith la importancia de la **intersubjetividad secundaria,** responsable de **las funciones de simulación, lenguaje, atribución mentalista, representación simbólica, narración.** . . Ésta se desarrolla en el último trimestre del primer año de vida, y precisa como condición **el acceso a su propio mundo interno, periodo en el que comienza la fase precrítica del autismo.** En estos momentos, el desarrollo cerebral del niño ha de permitir un cierto grado de elaboración cognitiva así como de las emociones y los estados internos. <sup>(802)</sup> También señala que a través del lenguaje y la ficción, podemos apreciar las intenciones y estados mentales humanos. Afirma que a través de **los juegos, conversaciones e interacciones, los niños desarrollan sus capacidades de penetración intersubjetiva e “intrasubjetiva”** fundamental para desenvolverse en el mundo humano. Rivière afirma que sin esas capacidades no es posible que se produzca en las funciones críticas de humanización, lo que denomina **“la especificación cultural”.** ( <sup>803</sup>) Por ello sostiene que la limitación del desarrollo de esas funciones críticas, tiene como consecuencia **un daño importantísimo a los recursos que utiliza el niño para poder incorporarse a la cultura, y poder participar en ella como sujetos implicados.**

A los dieciocho meses, periodo “crítico” del desarrollo, los niños autistas aún no han podido **desarrollar las competencias que tienen relación con la intersubjetividad secundaria,** y además los niños autistas **han perdido capacidades intersubjetivas primarias, que tenían hacia los 2- 3 meses.** Dichas capacidades se reflejan en expresiones emocionales compartidas

---

<sup>800</sup> Ibíd. Página 40

<sup>801</sup> Refuerza Rivière la idea que vienen sosteniendo la mayor parte de los autores consultados. Hay adquisiciones que no acontecen por **evolución,** para decirlo de forma más coloquial **“no van de suyo”. Algo tiene que suceder para que se desencadenen.**

<sup>802</sup> En las nuevas investigaciones neurológicas sobre el desarrollo se habla de una predisposición del sistema nervioso a conectarse a partir de las estimulaciones del entorno, sobre todo los estímulos provenientes del contacto social.

<sup>803</sup> *“El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas”.* (Ángel Rivière y Juan Martos (comp). Página 42

o intercambiadas en **“relaciones atemáticas”**. Rivière explica que la razón de esto es que **la intersubjetividad secundaria sustituye a la primaria**, puesto que **no se limita a sobreponerse a ella en el desarrollo**.<sup>(804)</sup> Esto implicaría **una reelaboración de las capacidades de relación del niño en otro nivel más complejo de elaboración cerebral y mental**.<sup>(805)</sup>

Rivière afirma que el desarrollo del niño autista es diferente del niño normal, y defiende que a pesar de que puedan producirse de forma diferente a los niños normales, **los autistas pueden acceder a las funciones específicas de humanización que se distorsionan cuando comienza este trastorno**, y pueden adquirirse en mayor o menor grado, dependiendo de la capacidad intelectual, gravedad del trastorno y otros factores. Observa que en el desarrollo normal se produce una **“cascada” o circuito de desarrollo**, que considera funciones muy frecuentes e importantes, puesto que producen una **“co-evolución en espiral ascendente”**, a la que podemos llamar **“espiral evolutiva auto-organizadora”** <sup>(806)</sup>. Rivière opina que estas **espirales co-evolutivas, autoorganizadoras y “ascendentes”**, pueden producirse también en la persona autista, siempre y cuando ésta **sea capaz de beneficiarse de una experiencia “natural” de interacción**. Esto se traduce a un principio que se aplica en los tratamientos del autismo: **“el principio terapéutico de mínima restrictividad ambiental”** <sup>(807)</sup>, es decir que el contexto debe posibilitar que efectivamente **se produzcan oportunidades “naturales” de relación productiva de desarrollo**. No obstante, advierte que, no han de privarse a los autistas de **poder aprender de la experiencia**.

#### 6.7.1.2.2.1.- Concepto de espectro autista:

Este aspecto es una de las aportaciones más importantes en las nuevas concepciones del autismo. Este concepto del **“espectro autista”**, **se muestra capital para la comprensión actual del autismo**, y de hecho se ha incorporado en la clasificación de trastornos del DSM-V

---

<sup>804</sup> Veámos en Vigotsky (L. S. Vigotsky, “Obras completas” (Tomo III Cáp. 3)

“Historia Del Desarrollo De Las Funciones Psíquicas Superiores”, en el que explicaba las conclusiones a sus experimentos, sobre **cómo se construyen las funciones psicológicas superiores**. Una de ellas era que, **“en el niño una conexión asociativa se constituye por otras dos. Tomados por separado, cada nexa viene a ser el mismo proceso asociativo, y se constituye por otras dos. Tomados por separado, cada nexa viene a ser el mismo proceso reflejo condicionado de cierre de conexión en la corteza cerebral, igual que un nexa asociativo directo. Lo nuevo es el hecho de sustituir una conexión por otras dos, lo nuevo es la construcción o combinación de los nexos nerviosos, la dirección de un determinado proceso de cierre de conexión con la ayuda del signo, y la estructura de todo el proceso de la reacción, y no los elementos”**. (Pág. 117)

<sup>805</sup> “El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas”. (Ángel Rivière y Juan Martos (comp). Página 55

<sup>806</sup> Ibíd. Página 51. En esta página aparece un esquema que ejemplifica cómo se produce esta espiral autoorganizadora.

<sup>807</sup> Ibíd. Página 52

(<sup>808</sup>) Rivièrè adoptó ese concepto, lo desarrollo y elaboró instrumentos de detección y diagnósticos, que han seguido y siguen sirviendo de guía en las decisiones terapéuticas a tomar. Comenta en el apartado *“El espectro autista y sus dimensiones”* (<sup>809</sup>), que esta concepción permite recoger un conjunto de individualidades y la heterogeneidad de sus circunstancias. La noción de espectro autista permite enfocar la mencionada heterogeneidad que subyace en todos los cuadros, y sobre todo la idea de considerar el autismo como un **“continuo”**, es mucho más **funcional que la categoría clásica de autismo para definir objetivos terapéuticos**. Según él existen diversos factores, de los cuales dependen tanto la naturaleza como la expresión concreta de las alteraciones que presentan las personas con espectro autista, que abarcan desde el mayor o menor retraso mental, gravedad del trastorno, edad y momento evolutivo, sexo, colaboración de la familia y adecuación del tratamiento. Toma la propuesta de Lorna Wing (<sup>810</sup>), quien hizo la diferenciación de cuatro dimensiones de variación del espectro autista, que se incluyen en la denominada “Triada de Wing”.

**1.- Trastorno en las capacidades de reconocimiento social.**

**2.- Trastorno en las capacidades de comunicación social.**

**3.- Trastorno en las destrezas de imaginación y comprensión social.**

**4.-Patrones repetitivos de actividad.**

#### **6.7.1.2.3- Aspectos neurológicos en la etiología del autismo: Nuevos enfoques:**

Hemos visto como Uta Frith y Ángel Rivièrè han hecho alusión a la función de la intersubjetividad primaria y secundaria, y las dificultades que tienen los autistas para desarrollar estas funciones. También se desprende del análisis de las teorías cognitivas sobre el autismo encarnada en estos dos autores, que dan más peso a una posible etiología neurológica del autismo, más que en las que proceden del campo psicoanalítico en el que la etiología psicológica del autismo gana terreno a la neurológica.

Si bien en este trabajo se va a incidir en el análisis del caso práctico de autismo bajo el prisma del psicoanálisis, no podemos ignorar el peso de todas estas investigaciones, que han

---

<sup>808</sup> Publicada en Mayo de 2013.

<sup>809</sup> *Ibíd.* Página 64

<sup>810</sup> *Ibíd.* Página 65. Referencia al texto de Lorna Wing *“The continuum of autistic characteristics”*, 1988. Ver cuadro en la página 29 de este bloque temático.

atribuido a diversas causas de tipo orgánico: metabólicas, trastornos bioquímicos (cobran fuerza la hipótesis de bajo nivel de serotonina que explica algunos síntomas), déficits genéticos y cromosómicos, pero sobre todo a las alteraciones neuropatológicas. Se señalan alteraciones tálamo- corticales, disfunciones en la modulación- activación del arousal, alteraciones en determinadas áreas cerebrales, amígdala y otros aspectos. <sup>(811)</sup>

Resultan particularmente interesantes las investigaciones de Filippo Muratori, autor en el que he encontrado elementos unificadores entre las posiciones que dan más peso a los aspectos neurobiológicos, y aquellas que atribuyen más importancia a factores de tipo psicológico. Este autor trabaja específicamente la cuestión de la intersubjetividad y aunque se sitúa en este tema como neurólogo, su enfoque es más abierto y permite una vía de conexión con las teorías del desarrollo de corte dinámico.

En su trabajo *“El autismo como efecto de un trastorno de la intersubjetividad primaria”* <sup>(812)</sup>, este autor se propone desarrollar los aspectos del síndrome autista, que afectan a la intersubjetividad y al desarrollo de la comprensión interpersonal. Muratori señala que, aunque desde Kanner se haya insistido mucho en que **el autismo es un trastorno innato del contacto afectivo**, aún resultan limitadas las informaciones sobre el autismo en su etapa más precoz. No obstante, señala la importancia de investigaciones realizadas, tomando como base filmaciones familiares registradas antes del diagnóstico, y también otras que se han centrado sobre los niños con riesgo de autismo <sup>(813)</sup>, han demostrado **el déficit de interés social es el mejor indicador para distinguir los niños con autismo, de aquellos con desarrollo típico durante el primer año de vida.**

El autor se pregunta si existe un núcleo originario común y si la misma naturaleza del autismo, no requiere un modelo que observe las diferentes funciones cerebrales individuales que llevan a la interrupción de los procesos normales de elaboración de los estímulos sociales y no sociales <sup>(814)</sup>. Apunta algunas teorías, que han intentado llegar a una síntesis de diversas

---

<sup>811</sup> Material procedente del curso sobre diagnóstico e intervención en alumnos con trastornos del espectro autista. Consejería de educación de la Comunidad de Madrid, Marzo 2011. Autor Francisco Rodríguez).

<sup>812</sup> Muratori, F. *“El autismo como efecto de un trastorno de la intersubjetividad primaria”*. Revista de Psicopatología y Salud Mental niño y del adolescente (I Parte nº 12, Nov 2009, Pág. 39-49; II Parte nº 13, Abril 2009, pág. 21-30) (Traducción realizada por Montserrat Balcells). Filippo Muratori es profesor de Neuropsiquiatría Infantil de la Universidad de Pisa,

<sup>813</sup> Zwaigenbaum y col, 2005.

<sup>814</sup> Muratori, F. *“El autismo como trastorno de las conexiones cerebrales”*, En *“el autismo como efecto de un trastorno de la intersubjetividad primaria”*.

teorías propuestas, se han centrado en las anomalías de la conectividad neuronal y de los mecanismos a través de los cuales la información llega del mundo exterior, se elabora y se integra en el cerebro, anomalías que no queda claro si se deben a **un exceso o un defecto de conectividad**.

Se barajan varias hipótesis sobre este tema, y apunta a enfoques como los de Belmonte (<sup>815</sup>), que postula que las regiones del cerebro que dirigen las funciones integrativas quedan **privadas de sus “inputs normales”, manifestando menor activación y menor correlación funcional con las regiones destinadas a recibirlos.** (<sup>816</sup>) Otros autores como Casanova, apuntan que los niños con autismo, podrían experimentar **un estado crónico de sobreexcitación, y por tanto mostrar comportamientos anómalos** con el fin de disminuir ese estado. Esto puede deberse a que en el autismo pueda haber **un trastorno de los sistemas cerebrales que modulan el arousal.** (<sup>817</sup>) Estos autores sugieren que existe en estos casos un trastorno de la conectividad, que **impide el desarrollo de circuitos neuronales de la corteza frontal, temporal y del cerebelo, esenciales para el desarrollo de las funciones sociales, emocionales y cognitivas.** Concretamente, **las anomalías a nivel del lóbulo frontal parecen ser las mayores responsables de los déficits sociales, emocionales y cognitivos típicos del autismo.** (<sup>818</sup>)

Por otra parte Courchesne y Pierce (<sup>819</sup>), hablan de **una conectividad local excesiva a nivel del lóbulo frontal, que se presenta desorganizada, y poco selectiva, y de una baja respuesta a nivel cortical a larga distancia que limita la función frontal principal de la integración de las informaciones provenientes de diversos sistemas.** De ahí se desprende la hipótesis de que en los primeros años de vida, **la corteza frontal “se habla sólo a sí misma” y es incapaz de escuchar y responder a los demás sistemas del cerebro.** Esta sería la razón por la cual el niño con autismo **intenta encontrar sentido a los estímulos sociales complejos, y para**

---

<sup>815</sup> Muratori cita el trabajo de Belmonte y otros “Autism and abnormal development of brain connectivity”, 2004.

<sup>816</sup> Muratori, F. “El autismo como efecto de un trastorno de la intersubjetividad primaria”. Página 41

<sup>817</sup> La traducción literal de este término en inglés es “**excitación**”. Según Wikipedia, en los términos fisiológicos y psicológicos el arousal “*es un estado de estar despierto o reactiva a los estímulos. Se trata de la activación del sistema de activación reticular en el tronco cerebral, el sistema nervioso autónomo y el sistema endocrino, lo que lleva a un aumento de la frecuencia cardíaca y la presión arterial y una condición de estado de alerta sensorial, la movilidad y la disposición para responder. Hay muchos sistemas neuronales diferentes que participan en lo que se conoce colectivamente como el sistema de excitación. Cuatro sistemas principales se originan en el tronco cerebral, con conexiones que se extienden por toda la corteza, se basan en los neurotransmisores del cerebro, la acetilcolina, norepinefrina, dopamina y serotonina. Cuando estos sistemas están en la acción, las áreas neuronales que reciben se vuelven sensibles y receptivos a las señales entrantes.*”

<sup>818</sup> Ibid. Pág. 41

<sup>819</sup> Courchesne y Pierce “Brain overgrowth in autism during a critical time in development: implication from frontal pyramidal neuron and interneuron development and connectivity”, 2005)

ello podría apoyarse sólo en sistemas de procesamiento de bajo nivel y desconectados entre ellos. <sup>(820)</sup>

Esto supondría, según Muratori, que dado que los mencionados **circuitos de conexión frontal, temporal y cerebelar, tienen un desarrollo postnatal prolongado**, y que no suelen entrar de lleno en funcionamiento hasta **el segundo año de vida**, hay dificultades para **diagnosticar el autismo antes del tercer año de vida**. <sup>(821)</sup> Es por lo que propone **una visión “no estática” del autismo precoz**, basada en la evidencia de **una subyacente anomalía de la conectividad neuronal** como ya se ha subrayado, dado que **los patrones de conexiones maduran a lo largo del desarrollo, y son al mismo tiempo genéticamente determinados y dependientes de la experiencia**.

Muratori señala la importancia de **las interacciones precoces a la hora de formar conexiones neuronales a larga distancia**, que tienen lugar gracias a **la neuroplasticidad del Sistema Nervioso Central que permite un rápido crecimiento neuronal**. Dicha proliferación rápida de conexiones se debe a **las primeras experiencias sociales**, que permiten la **aparición de comportamientos sociales durante el primer año de vida**, como se muestra en las primeras filmaciones. De ahí se desprende que, según Muratori, pueda existir **“la condición preautística precoz”**, según la cual puede atisbarse la presencia del autismo desde el primer año de vida, pero al mismo tiempo supone una dificultad para reconocerlo en estas edades. Estos comportamientos sociales precoces **son menos frecuentes con respecto a los niños con desarrollo normal, y su aparición necesita de un adulto muy activo suscite esos comportamientos en el niño**. Según el autor, esto significa que desde edades precoces, **los niños con autismo pueden responder cuando se les estimula activamente, pero no suelen tener iniciativa para iniciar la interacción**.

Varias líneas de investigación apuntan que ese *“instinto”* de iniciar una acción está presente desde el inicio de la vida humana como un componente esencial de la subjetividad, de los procesos motivacionales y de los procesos madurativos biológicos. El autor remarca que **la intencionalidad y la “provocación” del otro**, es fundamental para observar el desarrollo de la intersubjetividad desde las edades más tempranas. Esto significa que existe un **sustrato motivacional para el desarrollo biológico de la conectividad cerebral**. <sup>(822)</sup> Subraya también

---

<sup>820</sup> Muratori, F. “El autismo como efecto de un trastorno de la intersubjetividad primaria”. Página 41

<sup>821</sup> Ibíd. Página 41 y principio de la página 42.

<sup>822</sup> Ibíd. Página 43.

que se pueden **detectar precozmente indicios clínicos de riesgo para el autismo**, a partir del -  
**déficit de esta función o de su ausencia.**

Muratori afirma que, si tenemos en cuenta las anteriores consideraciones, podemos pensar que **el autismo clásico podía ser el estadio final de un trastorno primario de la intersubjetividad y el “sí dialógico”, que impide que los comportamientos sociales simples puedan evolucionar hacia comportamientos dialógicos más complejos.** Para ello el autor se propone con su **hipótesis de “la diátesis afectiva”** <sup>(823)</sup>, comparar la visión dinámica del autismo precoz con otras investigaciones, que pueden contribuir a comprender la naturaleza del déficit nuclear en los trastornos del espectro autista. Para ello argumenta que para constatar la aparición de una determinada competencia en el desarrollo, no sólo hay que observar la presencia o ausencia de comportamientos sociales simples, sino **cuántas veces el niño la utiliza y el tiempo que le dedica.** Muratori afirma que esta transición de interacciones sociales simples a comportamientos de mayor complejidad, necesita que existan **interacciones afectivas y estimulantes que no están en el cerebro, aunque éste las procese.** Asimismo añade que, según una perspectiva epigenética, **los comportamientos sociales precoces simples se encuentran a la espera de este tipo de interacciones para poder desarrollarse y evolucionar”,** y es durante el primer año de vida cuando se intensifican espontáneamente este tipo de interacciones **“emotivas”** <sup>(824)</sup>.

Recuerda en ese sentido que **los 9- 12 meses, es una edad considerada crucial, tanto para el desarrollo normal como para la organización del trastorno autista.** Antes de los 6-9 meses el niño es capaz de vincularse en interacciones, o con los objetos o con las personas, pero esas interacciones aún **no son parte todavía de la interacción social.** El cambio radical se produce hacia los nueve meses, momento en el cual **se incluyen los objetos en las interacciones sociales como objetos para compartir con el otro.** Dicho cambio está marcado por **la respuesta al propio nombre que aparece en este periodo.** A partir de ese momento el niño será capaz de poder **coordinar la atención entre objetos y personas,** pudiendo **desviar la atención del objeto hacia la persona que le llama.**

---

<sup>823</sup> Según Wikipedia *“la diátesis, es una predisposición orgánica a padecer una enfermedad, predisposición que puede ser heredada (genética) o adquirida por causas ambientales. Sin embargo, sólo puede hablarse de diátesis cuando un elemento no sea la causa suficiente (aunque si necesaria) para padecer una enfermedad. En el caso de las enfermedades mentales, se plantea un modelo etiológico de diátesis- stress, donde a la predisposición hay que añadir un acontecimiento ambiental estresante”.*

<sup>824</sup> Muratori, F. *“El autismo como efecto de un trastorno de la intersubjetividad primaria”.* Página 43



Muratori ha observado que el niño puede iniciar **una interacción triádica sujeto-objeto-adulto a partir del segundo semestre de la vida** <sup>(825)</sup>, posibilidad que queda mermada en los niños con autismo en los que advierte **dificultades significativas para pasar de patrones sociales simples a interacciones emocionales más complejas y de tipo triangular**. También apunta que los niños que parecen mostrarse afectuosos y sociables durante los primeros meses de vida, **no se muestran capaces después de realizar el pasaje hacia intercambios sociales recíprocos de mayor complejidad**. Por ello considera que es en segundo semestre de vida, periodo crítico para el desarrollo de estas conexiones cerebrales, **el momento donde ha de intensificarse esa interacción en la que el adulto ha de tomar la iniciativa**. <sup>(826)</sup>

Señala Muratori que este proceso de establecimiento de las acciones de colaboración, es un elemento clave que **lleva a compartir la atención con los demás**, que el autor denomina como **“deseo o pulsión hacia el otro”**. Esta función es frágil en el autismo, por lo que el autor señala que si disminuyen esas capacidades del niño para incluirse en una **interacción “triádica motivada”**, **impide que el niño con autismo desarrolle la cantidad de interacciones necesaria para la formación de las conexiones neuronales que subyacen en los procesos neuroevolutivos precoces**. <sup>(827)</sup>

#### 6.7.1.2.3.1.- El “maternage” y las habilidades dialógicas parentales:

Muratori postula la idea de **“maternage”** como un elemento **importante para intervenir en el autismo**. Lo define como **“lenguaje niño-directo”**, y consiste en **la forma que tiene un adulto cuando se encuentra ante un lactante que aún no habla**. Este lenguaje tiene **características rítmicas específicas: “tipo lento- ágil (adagio-andante), melódicas y prosódicas”**, que son **independientes de la lengua que se utilice**. Se organiza en frases que se repiten utilizando distintas intensidades de voz, entonaciones exageradas, y vocales muy articuladas, lo que tiende a crear **cambios cíclicos narrativos en las emociones**. Se ha demostrado que **las madres tienen un tono afectivo mayor cuando se dirigen a su hijo**

---

<sup>825</sup> Muratori, F. “El autismo como efecto de un trastorno de la intersubjetividad primaria”. Página 44

<sup>826</sup> En página 47 de Muratori, F. “El autismo como efecto de un trastorno de la intersubjetividad primaria”, se cita el texto de Tomasello otros autores **“Los orígenes de la cognición social”**. Michael Tomasello, 1999 (Amarro Editores, 1ª Edición en castellano, Buenos Aires, 2007 Recordamos las investigaciones de M. Tomasello, que hace un recorrido ontogénico de la atención compartida en tres niveles de organización que se basan a su vez en tres competencias, que se forman entre los 9 y 16 meses de vida, como la capacidad de comprensión de las acciones intencionales del otro, la motivación y la iniciativa del sujeto para conectar con el otro.

<sup>827</sup> Ibíd. Página 48

mediante el **“maternage”**.<sup>(828)</sup> Estas características encontradas en el lenguaje de la madre hacia el hijo, **tienen siempre las mismas características rítmicas y prosódicas y son universales**. Según las observaciones de Muratori, el **“maternage”**, da soporte a **“las funciones integrativas precoces”**, y juega un papel **importante en el desarrollo precoz del cerebro**, como muestran investigaciones de Trevarthen y Aitken<sup>(829)</sup>. Estos autores han detectado en el autismo la presencia de activaciones corticales auditivas alteradas en respuesta a sonidos verbales y no verbales, que también afecta **al “maternage”, desactivando la musicalidad de este modo de lenguaje**.<sup>(830)</sup>

Como ya hemos visto, el interés del niño por el rostro humano está asociado a un interés específico suscitado por las vocalizaciones y verbalizaciones específicas que produce un adulto cuando se encuentra junto a un lactante, que también son **importantes en la formación del lenguaje**. Por ello Muratori y sus colaboradores se plantean si con la activación de este tipo de interacciones, los niños pequeños con autismo pueden mejorar su atención social y pueden aparecer habilidades interactivas inesperadas que activan **“un protodiálogo real”**. En este punto el autor señala que en los estudios realizados sobre la atención, apuntan a que en lactantes con autismo hay un menor incremento de las vocalizaciones sociales y una mayor presencia de vocalizaciones hacia los objetos estableciéndose un círculo vicioso en el cual los padres de los niños, **no tienen un plus de la habilidad parental de maternage, por lo cual se reduce el sostén que proporciona esta capacidad necesaria para el desarrollo social del niño**.<sup>(831)</sup>

El autor afirma que **el autismo modifica la interacción padres- niño**, lo que nos vuelve a llevar a la cuestión de las interacciones intersubjetivas afectuosas en los primeros meses. Podría pensarse que la **progresiva reducción de interacciones durante el primer año de vida**, puede deberse a que **el niño continúe prefiriendo relaciones contingentes a las que los padres no están naturalmente predispuestos**. Nos indica Muratori que se trata de **una interacción con dos polos, que dependen tanto del niño como de los padres**. Las investigaciones que este autor maneja, apuntan claramente a que **se potencia “el pico prosódico” en el “maternage” de la madre**, cuando ésta aprecia en su hijo **interacciones**

---

<sup>828</sup> . “El autismo como efecto de un trastorno de la intersubjetividad primaria”, página 48.

<sup>829</sup> Trevarthen y Aitken ( *“Infant Intersubjectivity: Reseach, theory and clinical applications”*, 2001). Estos estudios han mostrado que existen trastornos en la creación de estos circuitos neuronales en el caso de los niños autistas

<sup>830</sup> Muratori, F. *“El autismo como efecto de un trastorno de la intersubjetividad primaria”*, página 49

<sup>831</sup> Ibid. Página 49

**positivas.** Diferentes estudios <sup>(832)</sup>, han podido identificar **aproximaciones maternas específicas, que son especialmente eficaces a la hora de suscitar respuestas “pro- sociales” en el niño.** Muratori propugna que la interacción entre niño- padres en los casos de autismo, ha de **intensificar la proximidad afectiva,** especialmente en todo lo referente a la **cercanía corporal, al “maternage”.** Este tipo de interacción aumenta **las respuestas contingentes,** y favorecen la aparición de **“competencias dialógicas”.** Señala que el **“maternage”** es una verdadera **“co-construcción” entre el niño y la madre,** compatible con el concepto del **“si dialógico”,** donde los demás están en una posición que **en el individuo es a la vez interna y externa.** <sup>(833)</sup>

#### **6.7.1.2.4 - Miradas sobre el autismo desde el psicoanálisis.-**

Emilce Dio Bleichmar en su texto *“Psicoanálisis. Desarrollo. Autismo”*<sup>(834)</sup>, hace un análisis de la concepción de desarrollo desde el psicoanálisis, partiendo del valor que tienen **las emociones y los estados afectivos como elementos que orientan la conducta con el fin de la adaptación al entorno.** Señala que este punto de vista ha supuesto un cambio sustancial en la forma de concebir los afectos desde la teoría psicoanalítica, tomando en cuenta como algo fundamental para el desarrollo del ser humano el análisis de la díada madre-hijo, y no sólo al sujeto individual. Según Dio Bleichmar son las teorías del apego las que más inciden sobre este aspecto, puesto que **es una necesidad determinada biológicamente,** y también esta sujeta a **una experiencia interactiva** que instaura una especie de **“motivación de contacto y proximidad”**<sup>(835)</sup>. La autora recuerda los postulados de Bowlby según las cuales, las representaciones de temor y deseo asociados a la presencia o ausencia de la figura de apego, **son la base de los deseos de apego y satisfacción,** así como de **los temores a ser abandonado y a quedarse indefenso.** <sup>(836)</sup>

---

<sup>832</sup> Doussard- Roosevelt (“*Mother child interaction in autistic and nonautistic children: characteristics of maternal approach behaviors and child social responses*”, 2003).

<sup>834</sup> Dio Bleichmar, E. *“Psicoanálisis. Desarrollo. Autismo”*  
(En *“El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas”*. Ángel Rivière y Juan Martos (comp) (pág. 315- 340).

<sup>835</sup> Ya pudimos ver cómo Bowlby, el autor que desarrolló de forma más acabada las teorías del apego, lo describió como un sistema de motivaciones que garantiza la seguridad vital de la cría mientras ésta es vulnerable, por medio de un adulto próximo

<sup>836</sup> *Ibíd.* Página 323

Dio Bleichmar hace hincapié en que no es posible **describir los diversos componentes del apego sin tener en cuenta la figura adulta**, y en ese sentido se refiere al **“entonamiento”**, concepto acuñado por Daniel Stern (<sup>837</sup>), como una **conducta que conecta el estado emocional de la madre con la del niño**. Pero el verdadero “diapasón” de este **“entonamiento”**, según la autora **es la figura de apego** que aporta una cualidad **“cinética” de los sentimientos, y que proporciona un alto grado de motivación**. Como ya se ha demostrado si esta interacción queda limitada a cuidados de supervivencia, como también ocurre en las instituciones, la **activación neurocognitiva** puede quedar afectada **durante los primeros meses** constituyendo más adelante, lo que la autora denomina **“una matriz intersubjetiva de desaliento”**, que el niño puede interpretar como **rechazo, abandono u odio**. (<sup>838</sup>) (<sup>839</sup>)

La autora también hace referencia al tema de **la intersubjetividad secundaria y el narcisismo**, que describe el complejo entramado por el cual **los niños con desarrollo normal entre 6 y 9 meses, siguen una dirección semejante en la construcción de las representaciones del si mismo y del otro**. Como ya hemos visto en otros autores de la psicología evolutiva, **los intereses del bebé en este periodo están focalizados en compartir: compartir la atención, la afectividad y los deseos**. Esta fuerte motivación le lleva a **explorar al semejante, haciendo suyas las experiencias de la madre en esa exploración**. Esta conexión sigue patrones de apego establecidos, y serán la base de **la conexión subjetiva y de la construcción de representaciones que establecerán la especificidad del vínculo**. (<sup>840</sup>)

Dio Bleichmar **señala algunas consideraciones sobre la psicogénesis del autismo**. En primer lugar reconoce razones objetivas, para el rechazo que se hace actualmente del enfoque psicoanalítico del autismo, pero también defiende las aportaciones de la teoría psicoanalítica en relación con **la importancia del vínculo afectivo**. Señala que cuando existe una interrupción

---

<sup>837</sup> La autora cita el texto de Daniel Stern *“The Interpersonal World of the Infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology, 1985)*.

<sup>838</sup> Recuerda a lo que decía Manuela Utrilla cuando explicaba el concepto de “huella mnémica”. Comentaba que era similar a las primeras huellas que dejan los esquís en la pista recién nevada, que dejan una marca sobre la cual van a superponerse otras huellas.

<sup>839</sup> Dio Bleichmar, E. *“Psicoanálisis. Desarrollo. Autismo”* (En *“El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas”*. Ángel Rivière y Juan Martos (comp) (pág. 325).

<sup>840</sup> Dio Bleichmar señala que es el descubrimiento por parte del niño de las reglas y procedimientos generativos para las interacciones, las que marcan la naturaleza de este proceso, reglas que incluyen los deseos, los temores, los comportamientos y los mensajes del adulto, aunque éste no siempre sea consciente de ellos. Estos comportamientos se transmiten a través de los comportamientos de cuidado, y sobre ello la autora manifiesta que son los adultos los que atribuyen significado a todas las experiencias del bebé, poniéndole nombre a los estados emocionales del bebé. En Dio Bleichmar, E. *“Psicoanálisis. Desarrollo. Autismo”*. En *“El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas”*. Ángel Rivière y Juan Martos (comp) (pág. 327).

precoz y profunda de la realidad afectiva, pueden producirse **déficits importantes en la capacidad de simbolización y en dificultades de vínculos con las personas, así como desinterés por entender y hacerse entender.** (<sup>841</sup>)

No obstante lo anterior, y rechazando los excesos que ha hecho la teoría psicoanalítica sobre la psicogénesis del autismo, considera que **deberían trabajarse algunos aspectos**, como por ejemplo la diferenciación de este trastorno con otros cuadros debidos a la ausencia de vínculo, frente a aquellos que presentan un trastorno de ese vínculo. Apunta que un indicador para el diagnóstico diferencial es la reacción favorable del niño cuando cambian las condiciones de crianza. También cree necesario diferenciar **los comportamientos de apego y selectividad de vínculos, que forman parte de los intercambios de afectividad primaria**. Dichos comportamientos se pueden entender bajo el prisma de una “*dialéctica del deseo*” o lo que Trevarthen concebía como **intersubjetividad secundaria**. La autora apoya este punto de vista en la observación de que **los niños autistas ven afectadas sus capacidades de afectividad primaria** porque **no comprenden los patrones de intersubjetividad que rigen las relaciones sociales**.

Como conclusión final de su aportación sobre el autismo, Dio Bleichmar señala que los avances que provienen tanto de la neurociencia como del estudio de las relaciones tempranas, pueden contribuir a precisar algo que se vislumbra como crucial en el autismo: **las capacidades para la respuesta emocional tiene una base biológica y están estrechamente vinculadas a formas primitivas de representación de objeto y defensa psíquica.** (<sup>842</sup>)

#### **6.7.1.2.4.1- Etiología del autismo según las diferentes concepciones psicoanalíticas sobre el autismo.-**

Dio Bleichmar hace referencia a algunas importantes aportaciones realizadas por la escuela inglesa, en relación al **estudio teórico y al trabajo clínico en relación a la psicosis**, que son un referente a la hora de contemplar el autismo desde el prisma del psicoanálisis. Un el Caso Dick, de Melanie Klein, en el que se describía a un niño con autismo, puesto que, tal como ya se ha señalado en el análisis del texto, existía en ese niño más **una inhibición del desarrollo**

---

<sup>841</sup> Ibíd. Página 335

<sup>842</sup> Dio Bleichmar, E. “Psicoanálisis. Desarrollo. Autismo” Página 340.

**del proceso de simbolización que una regresión. Opina que Klein se anticipó a la descripción del cuadro que hizo Kanner, y también sobre el origen constitucional del trastorno.**

Posteriormente Melzer y Tustin profundizaron y ampliaron las ideas kleinianas a través de su trabajo clínico con niños con trastornos severos. Según la autora, dichos autores **conservan algunas ideas nucleares**, como la de que **el déficit de simbolización, es consecuencia de un conflicto precoz, de un trauma precoz de carácter psicológico-afectivo que desencadena defensas “pertinaces”**. Señala que la aportación de estos dos autores se centra en que éstos conciben el autismo como una serie de **“maniobras protectoras, y el encapsulamiento y desmantelamiento de las facultades psíquicas”**, anteriores a los **mecanismos de disociación e idealización propuestos por Klein.** <sup>(843)</sup>El pensamiento de Tustin se modificó, abandonando la idea de **una fase autística en el desarrollo normal**, cambio de perspectiva sustentada en la revisión de varios autores, tales como **Trevarthen** en Escocia, **Stern** en U.S.A , **Miller, Rustin y Shuttleworth** en Inglaterra , **Pérez Sánchez** en España y **Piontelli** (Italia). Esta teoría se sostenía en que el **autista, sufría una regresión a una fase “normal” del desarrollo.**

Más cercanos en el tiempo otros autores han investigado el origen del autismo. Algunos como D. Houzel, <sup>(844)</sup> se han ocupado sobre todo de la importancia de la detección precoz del autismo, para poder iniciar el tratamiento. <sup>(845)</sup> Houzel comparte la concepción de que el autismo infantil se enmarca dentro de **un contexto de trastornos precoces y masivos de la relación entre el niño y su entorno, sobre todo el materno**, aunque no descarta otras hipótesis sobre la existencia de factores constitucionales como origen del autismo. Houzel sostiene que este punto de vista es compartido por E. Bick, quien constata partiendo de su

---

<sup>843</sup> Ibíd. Página 331

<sup>844</sup> Houzel, D. “*El tratamiento muy precoz del autismo y de las psicosis infantiles por medio de una aplicación de la observación de bebés*”. (VII Congreso Nacional de SEPYPNA, celebrado en Salamanca en Octubre de 1993. Publicado en “Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia Infantil” N° 15-16 1993- Págs. 73- 95. Traducción realizada por Xabier Tapia). catedrático de Psiquiatría de Niños y Adolescentes del Hospital Universitario de Caen (Francia)

<sup>845</sup> Hace referencia a las investigaciones realizadas por él mismo y sus colaboradores en la ciudad de Brest en 1978, en las que se detectaron en los 34 casos estudiados, signos que habían alarmado al entorno cercano antes de cumplir los dos años. Observó que en los dos tercios de los casos se han podido observar trastornos del desarrollo o de la relación desde el primer año, y en el tercio restante durante el segundo año. Para ello propugna un tipo de anamnesis, cuyo fin es analizar los primeros “*signos de alarma*”, escogiendo como instrumento el “*Método de Observación de Bebés*” de Esther Bick, que también permite poder intervenir de forma rápida en los casos en los que se detecten trastornos autistas. También se ha comprobado que este método tiene efectos muy beneficiosos en las relaciones entre la madre y el bebé observado

experiencia, que a las madres les “viene bien” hablar con otras personas de su bebé y de los sentimientos que éstos les generan. <sup>(846)</sup>

El autor utiliza insistente y deliberadamente el término **“atención” y “estar atento” en un sentido psicoanalítico**. Aunque Freud ya utilizó lo utilizó en ese sentido, es de Bion de quien Houzel toma la mayor parte de los elementos de **la atención**, en cuanto a la **función de ligazón de los elementos psíquicos entre sí**. Sobre esto comenta que el ser humano se caracteriza entre otras cosas, por la **necesidad de otro psiquismo para organizarse y para unir entre sí sus elementos dispersos**. Esto es lo que hace la madre con el bebé, que a su vez **necesita de la atención de un tercero para poder ejercer lo mejor posible esta función junto a su hijo**. <sup>(847)</sup>

Houzel aporta algunas cuestiones de interés en relación al proceso terapéutico, señalando que el terapeuta no sólo tiene como misión **controlar el proceso terapéutico**, sino que sólo debe **comprender su naturaleza**. Por su interés y pertinencia de cara al caso práctico sobre el autismo, se hará mención expresa de estas funciones propuestas por Houzel, pero puede adelantarse que tienen como misión principal **devolver a los padres su competencia como tales y de ayudarles a gestionar la angustia que supone tener un hijo afectado con autismo**.

Pierre Ferrari <sup>(848)</sup> es un autor que concibe al autismo como una afección de **“determinismo plurifactorial”**, en la que confluyen diversos factores de tipo **genéticos, biológicos y psicológicos** <sup>(849)</sup>. En este trabajo presenta un modelo de comprensión de este

---

<sup>846</sup> Houzel, D. “*El tratamiento muy precoz del autismo y de las psicosis infantiles por medio de una aplicación de la observación de bebés* “. En las páginas 76 y 77 Houzel describe el método de E. Blick llevado a cabo en la clínica Tavistok de Londres a partir de 1948. Este método consiste en que el observador se pone en contacto con los padres, antes de que el niño nazca y pide su autorización para observar al bebé. Cuando llega el momento el observador hace una visita al domicilio y observa al bebé y al entorno. El observador en ningún momento interviene, ni siquiera graba o escribe la sesión, en la que una vez finalizada anota todo lo que recuerda de ella. Estas notas serán el material para la sesión de supervisión que los observadores tienen semanalmente con un psicoanalista formado en la observación de bebé.

<sup>847</sup> *Ibíd.* Página 79

<sup>848</sup> Pierre Ferrari es catedrático de Psiquiatría de niños y adolescentes en la Universidad de París- Sud, y director de la Fundación Vallée de Gentilly (Francia)

<sup>849</sup> Ferrari, P. “*Modelo Psicoanalítico de comprensión del autismo y de las psicosis infantiles*”. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente, Bilbao 1997 (Págs. 5- 21). Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia de Niños y Adolescentes, “*Perspectivas actuales de la comprensión psicodinámica del niño y del adolescente*”, celebrado en Lleida el 17 y 18 de Octubre de 1997.

trastorno, basado en el postulado de que todo niño autista, independientemente de la gravedad de su trastorno, debe ser reconocido como un sujeto que lleva consigo **una historia personal única, y que tiene una vida psíquica específica.** <sup>(850)</sup> Ferrari plantea un modelo a partir del cual se propone detectar ciertos mecanismos, presentes en el niño autista o psicótico, para que puedan servir de guía al terapeuta. Señala que el modelo psicoanalítico clásico, aplicando los parámetros de los estados psicopatológicos del adulto, no permite explicar la totalidad de los fenómenos observados en el niño psicótico, salvo las concepciones procedentes del campo del movimiento post-kleiniano. Concibe que tanto desde el punto de vista clínico como metapsicológico, existe **una continuidad entre las psicosis autistas y las psicosis no autistas precoces**, y además **existen formas de pasos entre unas y otras**. Esta distinción no existe en los manuales de clasificación como el DSM, y comenta que existen formas de psicosis en las que hay **una continuidad entre las diferentes modalidades del funcionamiento psíquico, aún manteniendo su especificidad**. Este modelo plantea la pregunta que los mecanismos descritos responden a **una fijación a un estado anterior a la constitución de la psique**, esto supone la existencia de una **“posición autista”**. También postula que podría tratarse de **un reajuste defensivo ante determinadas amenazas**, y el carácter defensivo de estos mecanismos explicaría **la resistencia al cambio que se observa en los estados autistas**.

Una de las características **del funcionamiento autista**, según Ferrari, es la importancia que tiene en el mismo **la auto-sensorialidad**, que se caracteriza **por la atracción que ejercen sobre el self ciertas sensaciones: sensaciones-huellas (autistas, shaps <sup>(851)</sup> de Tustin)** Ferrari explica este **“aferramiento sensorial” <sup>(852)</sup> de la psique del niño autista** como la consecuencia de **una desorganización del funcionamiento psíquico**, como si fuera una suerte de **“auto mutilación”**, según el concepto de **“desmantelamiento”** acuñado por Meltzer. Este define el desmantelamiento como **“desfallecimiento de la consensualidad”**, que provoca que los distintos sentidos **se vinculen al objeto más estimulante de forma disociada**. De ese modo el self se reduce a una serie de acontecimientos provenientes de un solo sentido que no se integran entre sí, y por lo tanto **no son utilizables para un funcionamiento normal del aparato psíquico**, ni tampoco lo son para **la memoria y el pensamiento**. El “desmantelamiento” funciona como un mecanismo de defensa que se pone en funcionamiento para luchar contra **los efectos desestructurantes para el self de las angustias que no pueden elaborarse en el proceso depresivo psicótico**, como un modo desesperado de **reunir al self alrededor de un**

---

<sup>850</sup> Ibíd. Página 5

<sup>851</sup> Shape, en su traducción literal significa forma, figura, hechura, molde, estado.

<sup>852</sup> Esta sería otra forma de explicar la hipersensibilidad de los niños autistas ante ciertos estímulos.



**objeto sensorial susceptible de retener la atención y como un último intento de reunir las partes dispersas del self.** <sup>(853)</sup> En este proceso el sujeto se reduce sólo a una función ligada a lo percibido, que según el autor provoca en las personas que le rodean **un sentimiento de extrañeza y sorpresa ante “un veredicto de no-existencia”.** <sup>(854)</sup>

Las consecuencias de **los procesos de desmantelamiento** estarían relacionadas con una **pérdida de la “dimensión espacial de la psique”,** en virtud de la cual **el niño vive su propio self como desprovisto de envoltura interna.** De este modo el objeto y el self quedan **“co-fundidos”.** Entonces la única modalidad de identificación accesible al self es lo que E. Bick denomina la **“identificación adhesiva”, característica de los estados autistas.** Se trataría de una forma de identificación muy primitiva, que tiende a atribuirse el funcionamiento del otro sin reconocerlo, y sin que las funciones del yo estén operativas. Según Ferrari esta es una especie de reacción de **“adherencia” a la superficie de un objeto,** que es vivido como **desprovisto de envoltura y de interior.**

Otra consecuencia que Ferrari describe es **la forma en la que el niño inviste y utiliza la superficie corporal y el interior del cuerpo,** ya que **la superficie corporal no parece estar investida libidinalmente,** de forma que pueda haber **un intercambio libidinal con otro.** <sup>(855)</sup> Esto da lugar a que el niño experimente esta superficie corporal como **llena de agujeros y discontinuidades.** Ferrari comenta que esta **“experiencia del agujero negro”,** es una experiencia de **desconexión corporal,** y también es **una vivencia mental y afectiva entre la madre y el niño.** Sostiene que se trata de **angustias no elaboradas psíquicamente, no ligadas a una representación y que no han podido metabolizarse.**

En relación con esta cuestión del **investimiento corporal,** Ferrari observa que existe un modo particular de **investimiento del interior del cuerpo y de su utilización,** y señala que **el niño autista realiza un investimiento particular de la corteza corporal.** Por una parte **desconoce y no utiliza ciertas partes del cuerpo,** y se produciría un **investimiento de la corteza corporal junto con lo que está en contacto con ella** (por ejemplo la ropa). Este fenómeno tendería a crear una especie de **“cáscara autista rígida”,** que según el autor puede interpretarse como **un intento de delimitación de las fronteras del self, y de cerrar las**

---

<sup>853</sup> Ferrari, P. “Modelo Psicoanalítico de comprensión del autismo y de las psicosis infantiles”. Página 7.

<sup>854</sup> Ibíd. Página 8

<sup>855</sup> Ibíd. Página 9.

aberturas que tiene el cuerpo, reforzándose incluso los sistemas de paraexcitación. <sup>(856)</sup> El autor recuerda a D. Anzieu y su famoso concepto de *“yo-piel”*, como **configuración que utiliza el niño para “representarse a sí mismo a partir de su propia experiencia de la superficie corporal como un “yo contenedor” de procesos psíquicos.**

En resumen, Ferrari señala que sean cuales sean las causas del **autismo, tanto éste como las psicosis precoces**, siguen siendo algo más que **un simple déficit o una suma de ellos**. Sería más bien **una forma de organización global del psiquismo y de la personalidad**, de los cuales **los síntomas son sólo una consecuencia**. Según esto, se podría afirmar, en términos generales, que **los procesos autistas tienen un sentido relacionado con la constitución de un sistema defensivo de lucha que funciona en dos direcciones**: Por un lado contra las **angustias ligadas a la experiencia de la separación**, y por otra parte las defensas actúan contra la **vivencia persecutoria y dolorosa de los procesos de pensamiento**. En este caso **la actividad defensiva parece ponerse al servicio una destrucción del pensamiento**.

#### 6.7.1.2.4.2- ¿Por qué los autistas no hablan?

Eulalia Torràs formulando esta pregunta <sup>(857)</sup> que abre varias hipótesis, una de las cuales es que tal vez los niños autistas no están interesados emocionalmente en el lenguaje, o tal vez hay dificultades neurológicas que lo expliquen. Sobre la cuestión de la etiopatogenia, la autora señala **la ausencia de comunicación y de conexión, la inexpresividad, y la apatía de los niños autistas**. <sup>(858)</sup> Como el resto de los autores comenta las manifestaciones de los padres de los niños autistas, que suelen decir que el niño **“estaba bien antes de los 18 meses”**. A E. Torràs esa impresión no le parece muy fiable, pues tiene la impresión de que puede que a los padres se les pase por alto alguna cosa en relación al conocimiento de su hijo. Según la autora se podría haber **desencadenado una evolución de tipo “autístico”, que podría haberse evitado o recuperado a tiempo**. Opina que en algunos casos existe una **interrelación entre una base biológica “hipovital” y un entorno pobre en estímulos**.

---

<sup>856</sup> Ibíd. Página 11.

<sup>857</sup> Torràs de Beà, E. *“El trastorno autista: una perspectiva actual”*. Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente- Noviembre, 2006.nº 8 (Pág. 65-73) Eulàlia Torras y Beà es psiquiatra, psicoanalista y presidenta del Patronat de la Fundació ETB.

<sup>858</sup> Ibíd. Página 66

Señala que una de las características que suelen encontrarse en los niños autistas es **un déficit de comunicación o de permeabilidad entre los estímulos y la corteza cerebral correspondiente**. Se plantea la **existencia de déficits neurológicos que producen una pobreza de “permeabilidad “y como consecuencia de circulación de estímulos**. Pero apunta que por ahora este interrogante es difícil de despejar, y que nuestro principal cometido es **romper el círculo vicioso entre cerebro- comportamiento**, que desemboca en **un empobrecimiento no sólo relacional, sino también neurológico**.

En ese sentido observa que hay **madres que son capaces y competentes para poder estimular a niños activos**, pero que al mismo tiempo, podrían no reaccionar de forma **suficientemente eficaz y estimulante para atender a bebés apáticos y poco conectados**. Podemos decir también que, **estas mamás que pueden funcionar bien como “mamás normales”, no pueden ser las “mamás terapeutas” que estos niños necesitan**. Sostiene que cuando un bebé no reacciona a los estímulos que le proporciona su madre, **necesitaría que fuera especialmente empática y tuviera cualidades de terapeuta**. En esos casos la madre necesita ayuda de profesionales especialmente empáticos. Esta ayuda **puede facilitar que no se desanime ante la falta de reacción del niño**, ya que no todas las madres pueden hacer también de terapeutas.

Torrás señala otro aspecto importante a tener en cuenta, es **la tendencia del niño autista a quedarse anclado en una etapa de sensorialidad, que le impide conectar las emociones con las sensaciones**, mientras que para un bebé normal cada una de las sensaciones que le proporciona la madre cuando le habla, le viste, le lava, le acaricia, supone un contacto global con ella y la oportunidad de tener una relación de objeto total. <sup>(859)</sup> Es precisamente esto lo que no ocurre con el niño autista, que al no poder conectarse con el otro, al tender al **aislamiento**, entonces **el niño se refugia en sus sensaciones y se aumenta ese aislamiento**. Torrá dice que el niño se acompaña **con esas sensaciones**. Por ello destaca que **la función más importante en relación al niño con autismo**, es captar **lo que le sucede al niño y ayudarle a poner palabras a su experiencia**.

Para entender mejor esto, lo compara con la relación que solemos establecer con los bebés, de quienes esperamos nos hagan saber lo que necesitan y desean. Esto lo solemos captar a través de su conducta, de sus expresiones faciales, de su llanto o de gestos de

---

<sup>859</sup> Cita en relación con esto a otros autores tales como Corominas, Tustin, Viloca, Brun i Villanueva

bienestar. La autora señala sobre esto que **el bebé se comunica por identificación proyectiva: “hacer sentir como forma de hacer saber”**. Recuerda lo que ya Bion dijo sobre la madre <sup>(860)</sup>, quien a través de su *“reverie”* puede captar los estados de su bebé y puede **transformarlos en palabras y actos adecuados a las necesidades del bebé**. <sup>(861)</sup>

Aplicando esta idea **al niño autista**, la autora comenta, si bien éste **no se comunica con palabras**, podemos saber cómo está a través de su **conducta**. La autora señala que el niño autista nos da a conocer sus estados de ánimo por medio de **la identificación proyectiva**, ya que **la relación que el niño autista establece con los demás**, en la que **domina la frialdad y el distanciamiento**, **nos hace sentir ignorados, puestos a distancia, rechazados**. Esto es una forma de comunicarse y relacionarse, pero Torras indica que la cuestión no es si el niño autista **“quiere” o no comunicarse así**, sino que tal vez está interesado **hacernos sentir como una forma de darse a conocer**. En virtud de este tipo de mecanismos, tenemos la sensación de que el niño **nos vuelve “autistas en relación con él**, y nos despierta toda esa gama de sentimientos de **perplejidad, impotencia e incluso rechazo**. Para la autora, esto supone **un importante desafío** ya que **estar presentes en la comunicación con el niño autista**, y hemos de resistir su tendencia a **extinguir y estereotipar la relación**. O dicho de otro modo, hemos de resistirnos a **volvernos también nosotros autistas y desconectar de esa relación**.

Sus propuestas para el tratamiento del niño autista, que retomaremos más contextualizadas en el caso práctico, van encaminadas a establecer con el niño un *“maternaje”*, similar al trabajo que hace **una madre sensible con su bebé**, que **le observa, le habla, y con el que comunica lo que hace y lo que percibe**. Todo ello **ayuda al bebé a desarrollar esas funciones que de momento transcurren en la mente de los padres**”. <sup>(862)</sup> Algo sucede de forma parecida en lo autista, pero existe alguna dificultad, puesto que **tenemos tendencia a utilizar el proceso secundario**, es decir, a hablar en un nivel **conceptual y abstracto, que nos cuesta a veces modificar para adaptarlo al nivel del niño con el que estamos**. Esta dificultad no sólo existe en el caso de los niños autistas, sino también ocurre en general con niños que tienen dificultades, pues nos cuesta adaptarnos a su **capacidad para comprender y de simbolizar**. Por ello el trabajo con autistas, **exige contenidos muy concretos, definidos y estructurados, tanto**

---

<sup>860</sup> Referencia al texto de Bion *“Learning from experience”*, 1962).

<sup>861</sup> *Ibíd.* Página 68.

<sup>862</sup> Volvemos a la idea principal: Es el adulto el que “implanta” en el psiquismo del niño las funciones psíquicas. si esto no se da en el momento en que debe ocurrir, puede repararse y volver a realizar dicho “implante” “aunque sea de forma parcial.

en los contenidos, como en los materiales y como en las consignas, que requieren apoyos visuales y gestuales, e incluso modelado.

### 6.7.2.-Alteraciones de lenguaje desde el punto de vista de Lacan.

#### 6.7.2.1.- El lenguaje y la demanda:

Retomamos el análisis que hace Lacan del caso Dick de M. Klein (<sup>863</sup>), precisamente en este punto en el que se entronca con sus concepciones sobre el lenguaje. Se intentará desbrozar aquellas partes de su exposición que se refieren al lenguaje, tal como en el apartado anterior se ha hecho referencia a la cuestión del juego. Señala que si hacemos un recorrido atento por el relato de Klein, podemos ver que Dick **no hace ninguna petición**, pero a pesar de esto, Lacan considera que el niño tiene un nivel de lenguaje suficiente, al menos como para jugar con él: **lo usa para oponerse a que los adultos entren en su juego, o cuando su madre le propone repetir una palabra, que el puede pronunciar correctamente pero al final lo hace de modo ininteligible.**

Considera que las peticiones estarían “*por debajo del lenguaje*”, y también que la demanda en el ser humano (<sup>864</sup>) ser humano tendrá un desarrollo posterior más rico, precisamente porque ya ha adquirido el lenguaje.

Según observa Lacan hay otro tercer valor en **la demanda** y es el de **la comunicación**, es decir **su referencia al contexto de la situación**. Considera asimismo que Dick no pronuncia ninguna palabra, puesto que **se sitúa en un lugar del lenguaje en el que hay una interrupción a nivel de la palabra**. Señala que no es lo mismo **el lenguaje que la palabra**, y según eso el niño es dueño del lenguaje pero no habla: “*Es un sujeto que está allí y que, literalmente, no responde.*” (<sup>865</sup>) (<sup>866</sup>) Según Lacan, a Dick la palabra “*no le ha llegado*”, porque **el lenguaje no se ha enlazado a su sistema imaginario**. En este caso ese registro es extremadamente pobre y sus posibilidades de comunicación están limitadas al interés por los trenes, los picaportes de las

---

<sup>863</sup> Lacan, J. *La tópica del imaginario*” 1954 (Págs. 119- 140). En “*La tópica de lo imaginario*” (Los escritos técnicos de Freud- Ed. Paidós, Buenos Aires 1975).

<sup>864</sup> Lacan hace seguidamente el siguiente comentario: “No tienen más que observar un animal doméstico para ver cómo un ser desprovisto de lenguaje es totalmente capaz de dirigir llamados; llamado para atraer la atención de ustedes hacia algo que, en cierto sentido, le falta.” Lacan, J. “*La tópica del imaginario*” 1954 (Pág. 136)

<sup>865</sup> La profesora Ortiz de Zárate, opina que Lacan utiliza todavía el concepto “sujeto” de forma inespecífica.

puertas, y otros objetos que Klein describe en el. Señala que para el niño **lo real y lo imaginario son equivalentes.** <sup>(867)</sup>

Comenta que M. Klein cuenta con muy poco material para trabajar, y como vimos en el apartado del juego, apunta que Dick, en lugar de jugar con el trencito, parece como si todo fuera invisible. Asimismo añade que M. Klein no interpreta nada aquí, de lo que es consciente, sino que parte de lo que está sucediendo: El niño “juega” con el tren y Melanie le dice: *“Dick tren pequeñito, tren grande papá-tren”*. El niño se pone a jugar con su trencito y le dice la palabra “estación”. Para Lacan sería este el momento crucial en el que se inicia **la unión del lenguaje con el imaginario del sujeto**. Cuando Klein le devuelve la interpretación *“la estación es mamá, Dick entrar en mamá”*, considera que empiezan a desencadenarse una serie de procesos que permiten que el niño progrese.

Considera que lo que ha hecho M. Klein para lograr este progreso en Dick, fue aportar la verbalización: El niño ha sido nombrado por otro ser, lo que supone **la simbolización de una relación afectiva**, y aún más, **la simbolización del mito edípico al referirse a él directamente**. Según Lacan ha surgido algo novedoso para el niño <sup>(868)</sup>, y a partir de esto el niño empieza a verbalizar su primera demanda: **“una demanda hablada”**.

Lacan considera que esa primera petición es mucho más que una petición afectiva, puesto que el niño puede verbalizar su demanda, lo se trataría de **la primera comunicación en el sentido estricto del término**. También se pregunta, por qué hay que hablar en este caso de desarrollo del ego, ya que esto sería confundir ego y sujeto. Según Lacan, **el desarrollo sólo se produce en la medida en que el sujeto se integra, se ejercita y se afirma en el sistema simbólico por medio del ejercicio de una palabra verdadera**, y señala también que ni siquiera es necesario que esta palabra sea la suya. Afirma que en la relación terapéutica puede producirse una palabra verdadera, aunque no cualquier palabra, y sostiene que es aquí donde reside **la cualidad más importante que aporta la situación simbólica del Edipo**. Para Lacan esta **es la llave**, aunque de momento y en este caso sea una llave pequeña. Comenta que lo de

---

<sup>867</sup> Los que trabajan con niños autistas y con trastornos graves del desarrollo, afirman que el niño se relaciona mucho mejor con los objetos que con las personas. Creo que precisamente por esto utilizan los objetos de forma literal, igual que el lenguaje, que es un objeto más para ellos, muy descargado (que no desprovisto totalmente) de su función simbólica. Esta forma de trabajar se emplea actualmente con los niños autistas, tal y como se verá en el caso práctico relacionado con el trastorno autista.

<sup>868</sup> Lacan, J. “La tópica del imaginario” 1954 (Pág. 136)

menos es cómo se haga, porque podemos captar que a partir de esa pequeña llave todo se - pone en movimiento, y también podemos percibir **cómo empiezan a estructurarse imaginario y real, y cómo se desarrollan las “cargas sucesivas” que delimitan la variedad de los objetos humanos, es decir “nombrables”** <sup>(869)</sup>

#### 6.7.2.2.- Fenómenos del lenguaje en la psicosis.-

Es conocida la importancia que da Lacan a la cuestión del lenguaje, y a la conexión que realiza entre la estructura psíquica y la estructura del lenguaje. Esta investigación se mantiene a lo largo de toda su obra, y es en el Seminario nº 3 “Las psicosis” <sup>(870)</sup>, donde aborda de forma muy extensa fenómenos del lenguaje en relación con este trastorno. A continuación se señalan algunos fenómenos del lenguaje que se producen en la psicosis, cuyo ejemplo principal es el caso Schreber que Freud en su día rescató y analizó.

##### 6.7.2.2.1- La palabra y el estribillo. Gramática del inconsciente.-

En este texto Lacan se sirve de un ejemplo clínico, para señalar que en el discurso del psicótico suele aparecer una determinada palabra que nos parece extraña, y que nos induce a desentrañar lo que sucede desde el punto de vista lingüístico entre el significante y el significado. <sup>(871)</sup> Advierte que no puede confundirse el significado con la esencia de las cosas y los objetos, puesto que una significación puede remitir a otra. Sostiene que el sistema del lenguaje no apunta a la realidad dado que está cubierta por “el conjunto de la red del lenguaje”. <sup>(872)</sup>

A partir de ahí podemos encontrar alguna pista para entender a qué se refiere Schreber cuando habla de “**Nervenanhang**” (anexión de nervios). En estas palabras claves, Lacan encuentra un modo de explicar que el delirio se distingue por **el neologismo, tanto a nivel de significante** como en su carácter material. Esta forma lingüística choca con el lenguaje común, en el cual **la significación de las palabras no sólo es una sola**. En el caso del neologismo

---

<sup>869</sup> Ibid. Página 139

<sup>870</sup> Lacan, J. “*El Otro y la psicosis*”. En Seminario 3 “Las Psicosis”, 1955- 56. Editorial Paidós. 21 Edición. Buenos Aires (Argentina), 2012.

<sup>871</sup> En el caso que relata Lacan, la paciente pronuncia la palabra “galopinar”, punto de partida que le permitirá bucear en el entramado delirante de esta paciente.

<sup>872</sup> Ibid. Página 51.

la significación no remite más que a sí misma, e incluso el paciente señala que en sí misma la palabra pesa, y que según Lacan resulta algo que llega a ser inefable.

En estos pacientes se advierte dos tipos de fenómenos donde se gesta el neologismo: **la intuición y la fórmula**. En cuanto a la primera señala, que la **intuición delirante inunda al sujeto, y le revela una perspectiva nueva**, como la que se muestra en **la lengua fundamental de Schreber**. En el caso de **la fórmula (forma que adquiere la significación)**, esta es **repetitiva, machacona y estereotipada, y no remite a nada**. Lacan propone que podemos llamarla “**el estribillo**”, por **oposición a la palabra**. Tanto una como otra forma (la más plena y la más vacía), **detienen la significación en la red del discurso del sujeto como una especie de “plomada”**, lo que constituye **una característica de la estructura del deliro que permite reconocerlo en la clínica**. Esto es posible por una característica que denomina **la economía del discurso, y también por la relación con su ordenamiento general**.

#### 6.7.2.2.2.- Los fenómenos auditivos

Lacan se detiene en la cuestión de los fenómenos auditivos que aparecen en el delirio de Schreber (<sup>873</sup>), y señala un momento en el que tiene una confrontación con Ahrimán, y éste le dice al sujeto una palabra significativa: “**carroña**” (<sup>874</sup>) Tal como se ve en el análisis de las diversas acepciones, la traducción de “zorra” hace referencia, según Lacan, a la feminización del personaje. Dios le dirige la palabra, y éste insulto está en el contexto de **las relaciones que la pareja divina mantiene con el sujeto**, similar a la de una relación erótica en el que uno de los dos se niega a entregarse desde el principio y ofrece resistencia.

El sujeto distingue dos categorías que regulan las relaciones con Dios y que pertenecen a la lengua fundamental: Lo que es “**echt**”, lo genuino lo auténtico, que **se manifiesta en formaciones verbales más sugerentes y elaboradas, y lo aprendido de memoria, que se repite sin sentido, como un estribillo**. Lacan hace hincapié en la función de la frase, en tanto no contiene significación. Son frases que surgen en su **a-subjetividad que dejan en suspenso el sentido. Las frases quedan interrumpidas, se dicen a medias y la significación del resto, queda en suspenso**. Considera que queda claro aquí, que en la relación del sujeto con el lenguaje y

---

<sup>873</sup> Lacan, J. “*La disolución imaginaria*”. En Seminario 3 “Las Psicosis”, 1955- 56. Editorial Paidós. 21 Edición. Buenos Aires (Argentina), 2012.

<sup>874</sup> Lacan comenta sobre la exactitud de esta traducción de la palabra alemana “**Luder**”. En las acepciones encontradas en el diccionario “*Langenscheidt*” (grande) se encuentran las siguientes: Mal bicho, zorra, y por último “carroña”



con el mundo imaginario existe el peligro de que toda esa fantasmagoría se reduzca a **una unidad que aniquila incluso la existencia de Dios, que es fundamentalmente lenguaje**. Afirma que la palabra puede o no producirse, y si lo hace es por que el sujeto lo quiere. Así se convierte en creador, pero al mismo tiempo está vinculado al otro **en su dimensión esencial**.

Señala que en el mundo de Schreber sólo subsiste el “tu” porque el “él” está perdido, así que **la noción del sujeto** se corresponde con la existencia de alguien de quien se dice: “**El fue quien hizo esto**”. Se trata de **alguien que no está aquí y el que responde del ser de cada uno, sin el cual no podría ser un Yo (Je)**. Sostiene que toda la disolución del mundo de Schreber se basa en el **drama de la relación con el “él”**, que se reduce a un solo partenaire, un Dios que es a la vez “**asexuado y polisexuado**”, que engloba todo lo existente en el mundo, mundo al que **Schreber está enfrentado**. Este Dios es el que sustenta **el decir de una palabra verdadera**, pero que resulta siempre enigmática, como todo lo que caracteriza a las palabras de la lengua fundamental.

#### **6.7.2.2.3.- La frase simbólica.-**

Lacan se refiere en este punto a la economía psíquica de Schreber (<sup>875</sup>), que en este caso es **esencialmente narcisista**. Recuerda que en la investigación sobre la histeria, Freud consideró durante los primeros tiempos que lo más importante es el recuerdo del trauma (<sup>876</sup>) Afirma que esta noción de defensa, aparece por primera vez en la histeria, a la cual Freud denominó como “histeria de defensa, lo que nos sitúa en el registro de la rememoración y de sus trastornos. La cura por medio de la palabra es eficaz en estos casos, pues los síntomas hablan de aquello que no puede expresarse de otro modo. En relación con esto señala que el primer campo de interés del psicoanálisis fueron **los trastornos de la rememoración**. Estos trastornos aquejan al sujeto, **que al querer restituir el vacío que se presenta en su historia y buscar las claves de aquello en lo que los diversos acontecimientos de su vida se transformó, puede llegar a donde no se espera**.

Enlazando este aspecto con la cuestión del narcisismo, señala que Freud percibe que **hay modificaciones en la estructura imaginaria del mundo**, que interfieren con las

---

<sup>875</sup> Lacan, J. “*La frase simbólica*”. En Seminario 3 “Las Psicosis”. Página 149.

<sup>876</sup> Según el diccionario de Laplanche y Pontalis, esta forma de histeria se diferenció de las otras dos formas: la histeria hipnoide y la histeria de retención: “*Se caracteriza por la actividad de defensa que el sujeto ejerce frente a las representaciones susceptibles de provocar afectos displacenteros.*” Los autores del diccionario señalan que Freud dejó de utilizar este término desde que reconoció la intervención de la defensa en todas las manifestaciones de la histeria.

modificaciones que a su vez se producen en **la estructura simbólica**. Precisamente señala - Lacan que **la rememoración pertenece al orden simbólico**. De ese modo cuando Freud explica que en el delirio se produce **una regresión narcisista de la libido que es retirada de los objetos**, lo que quiere remarcar es **que la forma de reconocimiento del deseo que tiene el psicótico a través del delirio, está en un plano distinto a cómo el deseo se hace reconocer en la neurosis.**<sup>(877)</sup>

#### 6.7.2.2.4.- El enlentecimiento del lenguaje.-

Lacan se detiene en la lectura de las memorias de Schreber, concretamente cuando relata cómo su frase se ha ido enlenteciendo en el curso de los años, lo que atribuye al distanciamiento de los rayos de Dios <sup>(878)</sup>. Subraya que la fenomenología del discurso se armoniza con los diversos acontecimientos de la trama, puesto que las interrupciones de las frases <sup>(879)</sup> de Schreber tienen un sentido implícito. Esto se produce porque en la frase interrumpida está doblemente presente: **por un lado se espera que termine de pronunciarse en tanto palabra interrumpida**, y por otro lado **se tiene la sensación de haberla escuchado**.

Señala que las voces que invaden a Schreber con sus discursos, se reflejan en el texto a modo de ritornelos y estribillos. En relación con la frase inconclusa *“nos falta ahora...”*, hace referencia a movimientos que manipulaban de manera peculiar los símbolos y los signos <sup>(880)</sup>, pasando a la lengua común determinadas expresiones peculiares. Lacan señala que el estado de una lengua **se caracteriza tanto por sus presencias como por sus ausencias**. Según Lacan ningún contrasentido es casual, puesto que **el lenguaje se desenvuelve casi siempre en la ambigüedad**, y apunta que muchas veces no sabemos nada de lo que decimos. <sup>(881)</sup>

Señala que el noventa por ciento de los discursos efectivamente sostenidos **son completamente ficticios**, lo que es fundamental para poder entrar en la economía de Schreber y comprender qué quiere decir esas partes *“sin-sentido”*, a las que se refiere cuando habla de **sus relaciones con interlocutores imaginarios**. Por ello Lacan considera de gran

---

<sup>877</sup> Lacan, J. Lacan, J. *“La frase simbólica”*. En Seminario 3 “Las Psicosis”. Página 152.

<sup>878</sup> *Ibíd.* Página 165

<sup>879</sup> Se refiere a la frase que dice Schreber *“nos falta ahora...”*

<sup>880</sup> Cita a propósito de la frase “le mot me manque (me falta la palabra), una serie de expresiones que aparecen en el diccionario de Saumaize, que aparecían en el movimiento de las “Preciosas”. Se refiere al diccionario de Saumaize sobre el lenguaje utilizado en el movimiento denominado así, que agrupaba a mujeres lesbianas que lograron sobresalir en el mundo de las artes, de las ciencias y de las letras.

<sup>881</sup> *Ibíd.* Página 168.

interés adentrarse en la evolución de los fenómenos verbales en su historia, para poder **articularlos luego con los desplazamientos libidinales**. Precisamente cuando analiza el delirio de Schreber (<sup>882</sup>), Lacan hace mención a esas voces de las que dice el sujeto que **“les falta algo”**, y postula que estas expresiones pueden ser una consecuencia de un determinado ordenamiento del significante (<sup>883</sup>). Quiere mostrar con eso que el lenguaje no está totalmente determinado por una aprehensión simple y directa de lo real, como por ejemplo cuando decimos **“me falta la palabra”**.

#### 6.7.2.2.5.- La metáfora y metonimia.-

Abunda Lacan en cuestiones del lenguaje en el delirio psicótico, y en estos capítulos investiga especialmente la fascinación del psicótico por la palabra (<sup>884</sup>). Lacan inicia el capítulo con esta frase de las cartas que Freud escribió a Fliess: **“Ellos (los paranoicos (los paranoicos delirantes) aman el delirio como a sí mismos: he aquí el misterio”**. (<sup>885</sup>) Con esta frase apunta a la idea que tenía Freud acerca de la relación que mantiene el sujeto psicótico con su delirio, que parece ir más allá de la cuestión del significado y las significaciones, sino que tiene que ver con una vinculación, una **“presentificación”** esencial, que aún resulta un enigma. Esa cuestión tiene que ver con la manera en la que **el sujeto psicótico se aferra a su delirio como algo que es él mismo**. Este tema está relacionado con la **función económica que tiene la relación del lenguaje en la forma y evolución de las psicosis**.

Las frases que pronuncia Schreber provenientes de los personajes que aparecen en su relato delirante (<sup>886</sup>) (*“los vestíbulos del cielo, las almas difuntas o las almas bienaventuradas”*), tienen un sentido que hay que desentrañar. Esta frase indica que el sujeto **está colocado en aquello que queda de vacío después de la parte gramatical o sintáctica de la frase**. Estas frases de Schreber están alimentadas por la vivencia delirante del sujeto, **delirio que el sujeto no organiza sino que “sufre”**. Según Lacan el producto terminado podría ser calificado como

<sup>882</sup> Lacan, J. *“Del sin- sentido y de la estructura de Dios”*. En Seminario 3 “Las Psicosis”. Página 169

<sup>883</sup> Estas expresiones son entre otras: *“C’est la plus naturelle des femmes* (Es la más natural de las mujeres) - *II est brouillé avec Untel* (Esta disgustado con Fulano) - *II a le sens droit* (Tiene el juicio recto) - *Tour de visage* (Contorno del rostro) - *Je me connais un peu en gens* (Entiendo bastante de gente) - *Jouer à coup sûr* (Jugar sobre seguro) - *II agit sans façons* (No hace aspavientos). Ibíd. Página 169

<sup>884</sup> Lacan, J. Seminario 3 “Las Psicosis” Metáfora y Metonimia (I y II)

<sup>885</sup> La frase está escrita en alemán: *Sie liben also den Wahn wie sich selbst: das ist das Geheimnis*” En Lacan, J. Seminario 3 “Las Psicosis” Metáfora y Metonimia” (I). Página 307.

<sup>886</sup> Por ejemplo, la expresión *“ahora, es el momento.....¡ de doblegarlo!*, implica que el sujeto está a la vez pleno y vacío, situado según dice Lacan *“el entre- yo (je) del delirio”*

**“locura razonante”,** puesto que en algunos puntos **parece tener lógica, pero de forma secundaria,** por lo que se escucha como **algo cerrado e incluso enigmático.** <sup>(887)</sup>

Cuando el deliro de Schreber se encuentra en su fase inicial, empieza a concebir diversas entidades que van en sentido opuesto al orden del universo. Según Lacan esta noción es fundamental para la estructuración de su delirio, puesto que en lugar de reintegrarse con *“el Otro absoluto”*, toman el camino de la vinculación con el propio Schreber, **de acuerdo a diversas formas que varían según la evolución del deliro.** El fenómeno de la introyección produce la entrada del alma del Dr. Fleschig, que el sujeto describe como **“filamentos de una telaraña”**. Poco a poco va adquiriendo una forma más elaborada y espiritualizada, hasta que Schreber llega a amar esa palabra ambigua. No puede considerarse como diálogo interior, **puesto que el significante está cada vez más desprovisto de significación, y además gira en torno a la existencia del otro.**

Ante la cuestión del origen de la invasión del significante, que al mismo tiempo se va vaciando de significado, Lacan considera importante abordar el tema de la metáfora. Sostiene que **es un elemento que domina, desvía y rige el uso del significante,** de forma tal que se **“desanuda” cualquier conexión léxica preestablecida.** <sup>(888)</sup> La metáfora *“su gavilla no era avara ni odiosa”* <sup>(889)</sup>, sirve a Lacan para desentrañar este fenómeno, **en el cual la significación arranca el significante de sus conexiones léxicas.** Sostiene **que sin la ambigüedad entre significante y significado, y sin esa estructura significativa en la que se mantiene una distancia entre el sujeto y sus atributos, no puede darse la metáfora.**

Señala que esto es así porque existe **un orden primordial del significante, y el sujeto queda separado de sus propiedades.** <sup>(890)</sup> La metáfora expresa una fase del simbolismo que opera **por similitud,** y que tiene lugar solamente por **la posición, por el orden de las palabras.** Por ello sostiene que cuando se habla de simbolismo no se tiene en cuenta **la dimensión que está vinculada a la existencia y la organización del significante.**

---

<sup>887</sup> Ibíd. Página 311

<sup>888</sup> Lacan, J. Seminario 3 “Las Psicosis” Metáfora y Metonimia (I). Página 311

<sup>889</sup> Metáfora de un texto de Víctor Hugo que sirve a Lacan de subtítulo del capítulo. Ibíd. Página 313

<sup>890</sup> Ibíd. Página 313.

Para explicar mejor algunos de estos fenómenos, se refiere a trabajos que Roman Jakobson hizo sobre la afasia <sup>(891)</sup>, concretamente a la oposición entre las relaciones de semejanzas y las de contigüidad, que están alteradas en ese trastorno. Realiza una comparación entre la afasia de Wernicke en la cual el sujeto muestra un dominio de la articulación y estructura de la frase pero no comprende el significado, y algunos fenómenos que ocurren con Schreber. Cuando éste escucha una frase y se detiene el proceso, se evidencia que **las relaciones de contigüidad dominan porque existe una deficiencia de la función de equivalencia en el significado que se produce mediante la similitud**. Así pues podría decirse que existe una dominancia de la contigüidad en el fenómeno alucinatorio, según la cual **la palabra interrumpida quedaría libidinizada**. El aspecto gramatical de la frase **se impone al sujeto, que sólo existe por su carácter significativo y por su articulación, transformándose en un fenómeno impuesto en el mundo exterior**. Lacan sostiene que hemos colocado al significado en el primer plano, pero **no se ha dado la debida importancia al papel mediador y directriz del significante**, sin lo cual no podemos comprender lo que ocurre en la psicosis.

Si bien la investigación analítica está al lado de la metáfora, en cuanto se ocupa de la identificación y el simbolismo, hay otro aspecto que tiene que ver con la articulación y la continuidad que es lo que se haya contenido en **la forma retórica de la metonimia**. Esta figura tiene que ver con la sustitución de algo que se trata de nombrar y que está en conexión con ella. Lacan señala que **la oposición entre metáfora y metonimia es fundamental**, y que Freud ya colocó en primer plano en los mecanismos neuróticos. Podría asociarse **la metáfora al mecanismo de la condensación, mientras que al de desplazamiento le correspondería el de la metonimia**. Pero considera crucial la estructuración léxica del conjunto del aparato significativo, que es determinante para los fenómenos que tienen lugar en la neurosis, puesto que el significante es el instrumento con el que se expresa **“el significado desaparecido”** <sup>(892)</sup> En el caso de la psicosis, se puede articular esa intrusión del significante que le es propia, **a partir de la relación del sujeto con el significante y con el otro**, con sus diferentes estratos de la alteridad, otro imaginario y Otro simbólico.

A Lacan le interesa del trastorno de la afasia, **la oposición que se manifiesta entre la metáfora y la metonimia**. Esta oposición remite a otra: **la que hay entre significante y significado**, entre los cuales **hay una relación dialéctica**. En el ejemplo del afásico, se puede ver la presencia de una intencionalidad cuando desarrolla su discurso, pero no puede alcanzarla.

---

<sup>891</sup> Este trabajo ya fue expuesto en apartados anteriores de la tesis.

<sup>892</sup> Ibíd. Página 317

En su lenguaje abundan las paráfrasis (<sup>893</sup>), por una abundancia de la articulación, pero tiene dificultades para establecer sinónimos. Según Lacan, el afásico es incapaz de las metáfrasis (<sup>894</sup>), encontrándose su discurso sólo en el terreno de las paráfrasis. Combate **la creencia de que el significado sólo alcanza su meta por intermediación de otro significado, remitiendo a otra significación**. Por el contrario sostiene la idea de que **no es posible ninguna transferencia de sentido sin la estructuración del significante**.

Adentrándose en el déficit de la afasia, considera que hay una **disolución del vínculo que une la significación intencional con el aparato del significante**, y también hay una **disolución del vínculo interno que le une a él**. A Lacan le interesa la oposición que existe en esta patología entre dos clases de vínculos que están en el interior del significante: Uno sería el **vínculo posicional** que se ocupa del **orden de las palabras**, y el otro la **coherencia entre el mantenimiento de la función posicional del lenguaje, y el archivo suficiente de términos**. Este fenómeno demuestra para Lacan **que existe un vínculo fundamental del significante**.

Sostiene que el lenguaje es un sistema de **“coherencia posicional”**, e implica **un metalenguaje y una “metalengua”**, esto es, **un lenguaje que habla del lenguaje**, por ello **la transferencia del significado sólo es posible por la propia estructura del significante**. (<sup>895</sup>) Lacan apunta que en realidad **la metonimia es previa a la metáfora**, aunque esta última **corresponde a un grado diferente**. Toma como ejemplo los sueños de los niños (<sup>896</sup>), en los que existe una yuxtaposición de elementos, de los que señala están **articulados y responden a una función posicional que los coloca en una posición de equivalencia**. En este plano de equivalencia, de articulación significante **es donde es posible la transferencia de significación**.

Considera que este es el núcleo del pensamiento freudiano, pensamiento que parte de los sueños cuyos mecanismos de condensación y desplazamiento, pertenecen al orden de **la articulación metonímica, y sobre esta base puede operar la metáfora**. Apunta que para **acceder al lenguaje, éste debe ser tomado en su conjunto**, pero para ello es necesario que

---

<sup>893</sup> Fuente Wikipedia: “*Consiste en decir con palabras propias las ideas obtenidas en un texto, para facilitar su comprensión lectora. Así, podemos expresar la información que escuchamos con palabras diferentes, la paráfrasis es una forma rápida y sencilla de adquirir conocimiento ya que nos ayuda a recordar lo leído más fácilmente*”.

<sup>894</sup> Fuente Wikipedia: El significado de esta palabra es “traducción”, o actividad que consiste en comprender el significado de un texto en un idioma, para poder producir otro texto en otro idioma con un significado equivalente. Esta palabra está relacionada a su vez con los términos griegos *μεταφορά* (metáforá, «traslación»), *μετάθεσις* (metáthesis, «trasposición») y *μετάφρασις* (metáfrasis, «reexpresión»)

<sup>895</sup> Lacan, J. Seminario 3 “Las Psicosis” Metáfora y Metonimia (II). Página 326

<sup>896</sup> Se refiere a los sueños de Anna Freud que relata su padre como ejemplo de los sueños infantiles. Anna decía en sueños: “*Grandes fresas, frambuesas, flanes, papillas*”.

primeramente sea tomado por *“el lado del significante”*, y por ello Lacan postula que el inicio - del desarrollo del lenguaje la metonimia tiene lugar antes que la metáfora, por lo que suele decirse que el lenguaje del niño es más concreto que el del adulto. En este proceso interviene **la articulación metonímica**, y es necesario que primeramente se posibilite **la coordinación significante, cuya articulación formal es dominante con respecto a la transferencia del significado**.

Lacan apunta ahora a la influencia de los trastornos en la relación con el otro en la función del lenguaje. Señala que del mismo modo que hay una oposición entre la metáfora y la metonimia, existe otra que afecta a las funciones esenciales de la palabra: **las palabras “fundantes” y las contraseñas**. Esas palabras son necesarias porque son esenciales para que el ser humano **no se pierda, dada su inclinación natural a descomponerse en presencia del otro**. Para explicar esa composición y recomposición, es necesario recurrir a los fenómenos que tienen lugar en el delirio de Schreber, como el de las frases interrumpidas. Señala que **ha de comprenderse en su valor de oposición de la palabra fundante, en la que no se pregunta al otro su opinión**. Por otro lado, la función de pregunta y respuesta **tiene una importante base significativa, en tanto es la raíz de la iniciación verbal**. Esa función significante quedaría desmantelada por **el fenómeno delirante**.

Analiza otro fenómeno que tiene lugar en el delirio de Schreber, que es el de lo que dicen los pájaros del cielo, refiriéndose concretamente las asonancias *“Santiago o Cartago”, “Chinesenthum o Jesus- Christum”*. Según Lacan, lo importante no son las asonancias sino la correspondencia de un término con otro, que muestran que lo buscado **es del orden del significante, de la concordancia fonemática**. Sostiene que esto muestra que **la condición de toda investigación de los trastornos funcionales del lenguaje en la neurosis y en la psicosis, es que pueda esclarecerse la estructura que subyace en la metonimia, la “promoción del significante en cuanto tal”**.

En el próximo apartado podrá verse con más amplitud, cómo los fenómenos del lenguaje atraviesan todo el proceso simbólico, ya que ambos no pueden separarse. Las fallas del proceso simbólico en la psicosis, según Lacan, están inextricablemente unidas a las alteraciones en la estructura de su lenguaje.





## 7.- LAS FALLAS DEL PROCESO SIMBÓLICO

### 7.1.- INTRODUCCIÓN.-

Falla es una palabra que, como otras tantas palabras del idioma castellano, tiene varios significados. En el diccionario de la RAE pueden encontrarse 3 sentidos completamente diferentes (<sup>897</sup>), y a su vez en el primero de ellos, hay varios significados también, a saber:

- 1.- ***“Defecto material de una cosa que merma su resistencia”***
- 2.- ***“Defecto o falta”***
- 3.- ***“Incumplimiento de una obligación”.***
- 4.- ***“(Geología): Quiebra que los movimientos geológicos han producido en un terreno”.***

Es la última acepción la que más puede ajustarse al sentido que quiero dar a este bloque temático, pues implica que existe una estructura que puede quebrarse, porque ha sufrido muchos embates, o bien porque hay una debilidad ya desde su constitución. Esto último es lo que puede ocurrir en el psiquismo infantil.

Siguiendo unas reflexiones de Ricardo Saiegh (<sup>898</sup>) sobre la cuestión de la construcción, el relato y la existencia, en las que se pregunta qué sucede cuando la construcción psíquica se desmorona. Sostiene que se **quiebra la viga maestra cuando el ritmo de la existencia queda detenido, el deseo se repliega y la palabra queda “precluida”**, quedando en evidencia la ignorancia de **“la piedra angular”** (<sup>899</sup>) Toma las palabras de León Felipe donde el poeta pregunta **“¿Cuándo enloquece el hombre?”**, y su respuesta es **“cuando se cambian las funciones del alma y los resortes del cuerpo”**. En palabras de Saiegh, esto puede traducirse porque existe **un rechazo a otra simbolización, “recusación del decir”**. Se refiere a la terminología de Lacan y al término **“Verwerfung”** que se asimila como **forclusión**, (<sup>900</sup>) y

---

<sup>897</sup> Diccionario de la Lengua Española. 22ª Edición 2001

<sup>898</sup> Saiegh, R. *“Del tejer existencial”*, Marzo 2013. En *“Dialogías sobre Psicoanálisis/Arquitectura, Urbanismo/Política”*. Trabajo presentado en la Escuela de Diseño ESDIP (c/ Santa Engracia, 122, salón de actos). Mayo 2013

<sup>899</sup> Saiegh, R. *“Del tejer existencial”*, pág. 5

<sup>900</sup> **Forclusión (“Verwerfung”)** Lacan utiliza el término alemán utilizado por Freud **“Verwerfung”**, que se traduce por **“rechazo”**, **“condenación”**, **“reprobación”**, y en términos jurídicos por **“recusación”**. El verbo **“verwerfen”**, tiene en su acepción jurídica la de **“anulación”**, refiriéndose a los decretos o leyes. Lacan utiliza el término, tomando la acepción jurídica, para así poder designar el mecanismo específico que tiene lugar en la psicosis, según el cual **“se produce el rechazo de un significante fundamental, expulsado del universo simbólico del sujeto”, significante que queda así “forcluido”**.

también utiliza el término *“preterir”* <sup>(901)</sup>, que alude a la **omisión o exclusión de algo o de alguien**. De alguna manera quiere remarcar que en la locura hay un *“desanudamiento”*, y se produce lo que él denomina *“accidentes del tejer”*.

## **7.2.- APORTACIONES EN LOS TEXTOS DE FREUD.**

### **7.2.1.- El caso Schreber.-**

Este texto fue precursor de los escritos sobre metapsicología que hizo posteriormente, y anticipa otros temas que serán desarrollados más adelante como el tema del narcisismo, la represión y la teoría de los instintos, y las diversas fijaciones de la libido.

Es curiosa la cronología del caso, y las coincidencias de la crisis con acontecimientos importantes en la vida de Schreber <sup>(902)</sup>. La primera crisis tuvo lugar en otoño de 1884, cuando tenía 42 años y es propuesto como candidato para el Reichstag. Meses más tarde (el 8 de Diciembre), ingresa en la clínica psiquiátrica de Leipzig, y es atendido por el profesor Flechsig, produciéndose el alta el 1 de Enero de 1885. Ese mismo día se hace cargo de un juzgado en Leipzig. La segunda crisis se produjo en Junio de 1893 cuando tenía 51 años, y se le informa de una próxima designación en la corte de apelaciones. El 1 de Octubre de ese mismo año, se hace cargo de la presidencia de la Corte. Hubo un nuevo ingreso en la Clínica de Leipzig poco tiempo después, el 21 de Noviembre. El 14 de Junio de 1884 se traslada al asilo de Lindenhof, produciéndose un nuevo traslado al asilo de Sonnenstein el 29 de Junio de ese mismo año. Entre 1900-1902 escribe sus memorias e inicia su acción judicial para su alta. El juicio correspondiente se celebra el 14 de Julio de 1902, y recibe el alta el 20 de Diciembre de 1902. En 1903 publica sus memorias.

La tercera crisis se produce cuando Schreber tenía 63 años (Mayo de 1907). En aquel tiempo muere su madre a los noventa y dos años. El 14 de Noviembre de 1907, enferma su esposa y Schreber cae enfermo inmediatamente después, siendo ingresado en el asilo de

---

<sup>901</sup> Según el diccionario de la RAE: *“Hacer caso omiso [de una persona o cosa]. DER. Omitir en el testamento a un heredero forzoso sin querer desheredarlo”*.

<sup>902</sup> Freud, S. *“Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides)*. Sigmund Freud (1910-11). Biblioteca Nueva. Página 1487.

Lepizig- Dösen el 27 de Noviembre. Schreber muere el 14 de Abril de 1911, a los 67 años de edad, y poco después su esposa, en Mayo de 1912, a los 54 años.

Freud analiza el delirio que aparece en el certificado expedido por el Dr. Weber en 1899, según el cual **el paciente está convencido de estar designado para redimir al mundo y devolver a la humanidad “la bienaventuranza perdida”**, mandato que dice haber recibido por **revelación divina**, dado que sus nervios en exceso excitados tuvieron la cualidad de atraer Dios. El punto más importante de esa misión redentora era que **primero tenía que convertirse en mujer, destino del que no podía escapar puesto que era un mandato divino**. Esta transformación iba unida a cambios en su propio cuerpo, que en los primeros años de su enfermedad había sufrido en varios órganos (<sup>903</sup>), lo que hubiera causado la muerte a cualquier persona. Pero el paciente explicaba que él seguía viviendo gracias a **“los rayos divinos”** que reconstruían los órganos destruidos. Estos fenómenos desaparecieron y en su lugar surgió su proceso de **“feminización”**, como resultado de **una evolución que se produjo a lo largo de mucho tiempo, hasta alcanzar su perfeccionamiento definitivo**. En el historial clínico se señala que el paciente tenía la sensación de que en su cuerpo estaban integrados **“nervios femeninos”**, de los cuales surgían nuevos hombres gracias a la **fecundación inmediata de Dios**. Se hace referencia a que le hablaban a veces el sol, los árboles y los pájaros, que eran algo como **“restos encantados de antigua almas humanas”**. (<sup>904</sup>)

Después de la descripción que hace el Dr. Weber sobre los delirios de Schreber, Freud puntualiza que el psiquiatra sólo muestra cómo se desarrolla el delirio del paciente, pero no comprende qué sentido tiene. El estudio de este caso le servirá para concebir los delirios como **una forma de reconstrucción psíquica, aunque sea fallida**, que más adelante detallará en su texto de 1937 *“Construcciones en psicoanálisis”*. Nos muestra algunos elementos del sistema delirante de Schreber (<sup>905</sup>), en el que se pueden desbrozar varios componentes:

a) **La Misión redentora y la transformación en mujer:** Sobre este delirio aportaba Freud que **el delirio de redención** resulta ser una fantasía familiar, y que **constituye el núcleo de la paranoia religiosa**. Lo que considera poco habitual, es que ese delirio religioso tiene como

---

<sup>903</sup> Schreber en su delirio afirmaba haber vivido mucho tiempo sin estómago, sin intestinos, casi sin pulmones, con el tubo digestivo desgarrado, sin vejiga o con las costillas destrozadas, y algunas veces, al comer, se había tragado su propia laringe, etc.

<sup>904</sup> *Ibíd.* Página 1492

<sup>905</sup> Subrayo lo de “sistema”, porque los delirios están estructurados según una lógica, aunque sea delirante.

complemento **la temática de “transformación en mujer”** <sup>(906)</sup> Al principio parece un delirio secundario, pero más tarde piensa que **dicho delirio es primario, y que posteriormente se enlaza al delirio de redención**. Es el fin sexual y no propósitos más elevados los que originan el delirio, por lo que Freud señala que **es la manía persecutoria de carácter sexual la que se transforma en un delirio de grandeza de tipo religioso** <sup>(907)</sup>

Según Freud esta idea delirante de Schreber tiene un sentido persecutorio, pues éste se queja que hay una conspiración urdida contra él que se proponía entregarle a un hombre para que su cuerpo y su alma quedaran esclavizados a él. El agente de dicha conspiración era el Dr. Flechsig, y el mismo Dios era cómplice en esa aniquilación de su virilidad. Pero sale vencedor de todo esto, porque **el orden universal jugaba a su favor**. Añade Freud que las voces que el paciente oía en relación a su transformación en mujer, eran escuchadas por él como una afrenta a su virilidad <sup>(908)</sup>, y que la fantasía de transformación en mujer <sup>(909)</sup>, empezó a hacerse consciente en Schreber durante la incubación de la enfermedad. Fue el propio paciente quien la relacionó con las ideas de redención, que exigía su **“desvirilización” y consideró que no había más remedio que hacerse a la idea de convertirse en mujer**. Como consecuencia de tal desvirilización, sólo podía pensarse en una fecundación por **los rayos divinos** <sup>(910)</sup>, encaminada a la creación de *“nuevos hombres”*, lo a Freud le llevó a afirmar que **el sistema delirante surgió con esa fantasía, que de alguna manera persistió después de su curación**.

- c) - **Delirio religioso.**- Señala Freud la particularidad de las ideas religiosas de Schreber y expone la temática de este grupo de delirios, de los que desgrana los elementos básicos: **los nervios, la bienaventuranza, las cualidades de Dios, y la jerarquía**
- d)

---

<sup>906</sup> En la página 147 del texto en idioma original, Freud añade al término transformación en mujer el de *“Entmannung”*, o castración.

<sup>907</sup> El primer perseguidor fue el Dr. Fleschig (médico de Schreber), que fue sustituido nada menos que por el mismo Dios. En Freud, S. *“Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides)”*. Sigmund Freud (1910-11). Biblioteca Nueva. Página 1492.

<sup>908</sup> Nota a pie de página 1493, n° 881 (Biblioteca Nueva), coincidente con la nota a pie de página n° 148 en el alemán original: *“Los Rayos de Dios”, como ya veremos, coinciden con las voces que hablaban la “lengua originaria”*.

<sup>909</sup> En alemán *“Versöhnung”*, traducido como **reconciliación**.

<sup>910</sup> En el texto en alemán original (página 148), Schreber señala: *“Los rayos divinos creían poder permitirse burlarse de mí, en virtud de mi pretendida próxima castración como Miss Schreber”*-

**divina.** El alma humana se halla contenida en los diversos tipos de nervios del cuerpo, que son como “finas hebras de seda”. <sup>(911)</sup>

Freud aventura algunos significados del delirio, en el que Dios es desde un principio sólo nervios, mientras que los hombres se componen de cuerpo y nervios. El número de los que tiene Dios es ilimitado, y poseen propiedades como las de los humanos, pero en grado mayor de intensidad. En su capacidad de crear, esos nervios se llaman “rayos”, y concibe una idea sobre la Creación en la que hay una íntima relación entre Dios, el cielo estrellado y el sol. <sup>(912)</sup> Después de la Creación, Dios se retiró a inmensa distancia del mundo, y lo abandonó a sus leyes propias, y volvía en algunas ocasiones cuando se ponía en relación con algunos hombres de excepcionales cualidades, o bien actuaba por medio de los milagros. Cuando un hombre muere, las partes de su alma (nervios), son sometidas a un procedimiento de purificación para ser incorporados nuevamente a Dios, en un giro eterno de las cosas conforme al orden universal. Al crear algo Dios se despoja de una parte de sí mismo, y da una parte de sus nervios de forma distinta. Pero aunque pierde una parte de sus nervios, se compensa a lo largo de los siglos. Entonces “**los nervios bienaventurados**” de los hombres muertos retornan como “*antesala del cielo*”. <sup>(913)</sup>

Con respecto a las almas, después del proceso de purificación, gozan de bienaventuranza, se ha delimitado su conciencia de sí mismas, y quedan fundidas con otras en unidades superiores. <sup>(914)</sup> Además, durante la purificación, las almas aprenden el lenguaje en el que Dios mismo habla, “*el lenguaje fundamental*”. <sup>(915)</sup> Por otra parte las “**Jerarquías divinas**” indican que Dios no es un ser simple, y que existen también las “*antesalas del cielo*”. Hay reinos

---

<sup>911</sup> Schreber describe diversos tipos de nervios: Los que están destinados para recepción de las percepciones sensoriales. Los “nervios del entendimiento”, que producen todo lo psíquico. Cada nervio representaba “la total individualidad espiritual del hombre”. Sobre esta cuestión de los nervios, en nota nº 882 a pie de la página 1494 del texto de Biblioteca Nueva, aparece este añadido de Schreber: “*El alma del hombre contiene nervios que provienen del padre, que se unen a unos nuevos extraídos del cuerpo de la madre con el fin de formar una nueva unidad*”. Freud señala que esa transferencia de las propiedades del espermatozoide a los nervios, hace pensar a Freud que “los nervios” de los que habla Schreber se derivan **de ideas relacionadas con la sexualidad**. No es casual que en notas incidentales en las Memorias en relación con algunos detalles sobre su teoría del delirio, **nos dé una indicación de la génesis del delirio y, por consiguiente de su significado**.

<sup>912</sup> Nota nº 883, a pie de página 1494 (Texto en castellano, Biblioteca Nueva).- “*Sobre esto ver más adelante mi comentario sobre el significado del sol. La comparación, (o mejor aún, la condensación) de nervios y rayos puede perfectamente basarse en la propagación lineal que le es tan común. De paso, observaremos que los “nervios-rayos” no son menos fecundos que los “nervios-espermatozoos*”.

<sup>913</sup> *Ibíd.* Página 1495.

<sup>914</sup> Algunas almas importantes conservan conciencia de su identidad, (como las de Goethe o Bismarck, por ejemplo); en ellas se descubre la complejidad de las almas superiores

<sup>915</sup> Estas alucinaciones, resultan muy expresivas y se caracterizan por su gran riqueza de contenidos, denotando la gran inteligencia de Schreber.

posteriores de Dios y reinos anteriores de Dios: Los reinos posteriores se dividen en Dios inferior (Arriman): Favorece a pueblos de raza morena (semitas) y Dios superior (Oremus): Favorece pueblos rubios (los arios). (<sup>916</sup>)

En relación con el delirio religioso de Schreber, Freud señala que es frecuente que en las enfermedades de tipo paranoide se desarrollen delirios religiosos, pero Freud señala que en este caso tienen un matiz diferente. Comenta que, **“detrás del creyente perdura el escéptico”**, pues domina la idea en Schreber del **“orden universal”** más que los matices religiosos, puesto que la falta de tal orden podría representar una amenaza incluso para la misma existencia de Dios.

Por causas que no pueden explicarse, los nervios de los hombres vivos cuando llegan a cierto grado de excitación, atraen a los nervios divinos que no pueden sustraerse a ella, y por esa razón queda amenazada su propia existencia. Añade que siguiendo esta línea delirante, Schreber llega a acusar a Dios de sus males, y transcribe diferentes citas, por las cuales le critica el no saber tratar con los vivos, instalándose en él la idea de que pudo ser Dios quien instigara la conspiración contra él, y para evitar su juicio condenatorio se sometió a la **“obligación de pensar”**. El sujeto decía Dios esperaba a que sus facultades mentales quedaran bloqueadas para alejarse. (<sup>917</sup>) (<sup>918</sup>)

Apunta Freud que ese Dios tan particular de Schreber, no es capaz de extraer conclusiones de la experiencia, repitiendo las mismas pruebas sin modificación alguna. La relación con él es tan particular que sólo él tiene derecho a burlarse de Dios y de criticarle, mientras que para el resto seguirá siendo el Dios creador y omnipotente. Explica cómo el sujeto intenta justificar la conducta de Dios respecto a él, y al mismo tiempo aduce que Schreber considera que es una lucha entre él contra Dios, combate en el cual **vence el hombre porque tiene a favor el orden universal**. (<sup>919</sup>) (<sup>920</sup>) Afirma Freud que para poder interpretar estas ideas

---

<sup>916</sup> Aunque Dios sea uno, ambos (Ormuz y Ariman), tienen pugna entre ellos para prevalecer, y Freud señala que el comportamiento de ambos fue diferente en el periodo agudo de su enfermedad. En nota n° 887 al pie de la página 1495 (Edición Biblioteca Nueva), señala que la lectura de “Manfredo” de Byron, pudo influir en Schreber en la elección de los nombres de la divinidad.

<sup>917</sup> Freud, S. Biblioteca Nueva. Página 1496.

<sup>918</sup> Otra cuestión que le llama la atención a Freud, es la indignación de Schreber por la actitud de Dios ante su conducta defectuosa. En los párrafos que transcribe, se habla de cómo las funciones corporales del sujeto eran estimuladas desde fuera y de forma milagrosa. También describe cómo los nervios de otras personas se ven excitadas por la misma necesidad, e impiden que el paciente pueda utilizar el retrete. También observa la descripción que hace Schreber sobre placer que le produce el acto de la excreción, y lo compara con el caso Juanito, y las manifestaciones autoeróticas de la sexualidad infantil. Manifiesta que el alivio que le produce la evacuación se transmite a los nervios de la voluptuosidad, lo que le produce sensaciones muy agradables

<sup>919</sup> Ibíd. Página 1498

sobre Dios, hay que tener en cuenta la peculiar idea que el sujeto tiene sobre éste, una mezcla - de adoración y rebelión.

Freud describe otra temática religiosa del delirio de Schreber: **La bienaventuranza**. Considera que la bienaventuranza significa para Schreber el **“goce interrumpido enlazado a la visión de Dios”**. En esta concepción llama la atención la distinción que hace el sujeto entre **una bienaventuranza masculina y otra femenina**, siendo **más elevada esta última que la femenina, que consiste en una constante sensación de voluptuosidad**. En otras manifestaciones no hace esas distinciones, asociando **“bienaventuranza y voluptuosidad”**, que debe ser interpretada como una parte de la bienaventuranza anticipada al hombre y a otras criaturas vivientes. <sup>(921)</sup> Señala Freud, que este tema de la “bienaventuranza” y su asociación a la voluptuosidad, que para Schreber están en íntima relación, supone para el paciente la forma de reconciliarse definitivamente con Dios, y por tanto el fin de sus sufrimientos. También señala que los rayos divinos pierden su poder destructivo cuando encuentran en su cuerpo una voluptuosidad espiritual, pero si el sujeto no la cultiva no puede ofrecer lo que Dios demanda. Según Freud esa sexualización de la bienaventuranza celestial resulta sorprendente y tiene como origen **la condensación de las dos acepciones principales de la palabra “Selig”** <sup>(922)</sup>. Afirma que el significado de este término, prueba **la conexión que existe con el erotismo y el goce sexual, y muestra el origen predominantemente sexual de las enfermedades psíquicas**. <sup>(923)</sup>

Esto le sirve a Freud para afirmar de nuevo el importante papel de la sexualidad en la paranoia, y señala que Schreber habla simultáneamente de **los trastornos nerviosos y episodios eróticos, como si fueran conceptos inseparables**. <sup>(924)</sup>. Observa que antes de la

---

<sup>920</sup> Comenta que según ésta fantasía redentora, el paciente sería el hijo de Dios con la misión de salvar al mundo. Lo peculiar es que la identificación con Jesucristo apareció más tarde, tal como se menciona en sus memorias cuando el cuadro delirante ya ha cristalizado.

<sup>921</sup> Ibíd. Página 1498.

<sup>922</sup> La palabra **“Selig”**, significa tanto **“difunto”** como **“sensualmente dichoso”**. También aparecen los significados: **“bienaventurado, feliz, dichoso, lleno de alegría”**. En combinación con **“schlafen”**, **“selig schlafen”**, significa **“entregar su alma a Dios, morir en paz del Señor**. En el texto original, página 157, el propio Freud realiza este comentario: **“Esta sorprendente sexualización de la sublime bienaventuranza, nos produce la impresión, como si el asunto de la bienaventuranza fuera la condensación de las palabras alemanas: difunto y felizmente voluptuoso”**. En la nota a pie de la misma página, hace un comentario sobre las palabras **“ewig”** (eterno) y **“selig”** (bienaventurado), en torno al dueto **“Laci darem”** “de la ópera de Mozart **“Don Giovanni”** (**“Que seas tu eterno, como yo seré bienaventurado”**). En el juego de palabras **“ewig”** y **“selig”**, homófonas en alemán, Freud quiere expresar que este reemplazo de una palabra por la otra, es empleado de forma corriente en diversas situaciones.

<sup>923</sup> Sigmund Freud. **“Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides)**. (1910-11). Biblioteca Nueva. Página 1499

<sup>924</sup> En la nota a pie de página 1499 (nº 891), comenta los pensamientos de Schreber, cuando el **“exceso de voluptuosidad”** o los **“trastornos nerviosos”**, se han apoderado de cualquier ser humano, tienen lugar catástrofes similares al Diluvio, el castigo de Sodoma y Gomorra, y que el **“Príncipe del Infierno”**, puede apoderarse de las almas en contra de Dios, **“como resultado de la depravación moral entre los hombres o de un estado general de excesiva excitación nerviosa creada con la civilización avanzada”**.

enfermedad era un hombre de costumbres un tanto severas, pero él propio Schreber advierte - que experimentó una transformación a partir de la enfermedad, modificando su actitud ante el erotismo llegando incluso a **considerarlo como un deber.** <sup>(925)</sup> También considera llamativos los cambios de Schreber de escéptico a creyente, de ascético a entregado a la voluptuosidad, pero lo que resulta más chocante es **el carácter de ese goce sexual manifestado por el enfermo, que no tenía que ver con la libertad sexual masculina, sino con un sentimiento sexual femenino, dado que adoptaba una actitud femenina ante Dios considerándose como su esposa.** <sup>(926)</sup>

A Freud le parece que esta parte del delirio está tratada de forma más minuciosa que las otras, de tal manera **que los nervios transferidos adquieren en su cuerpo el carácter femenino, especialmente cuando tiene sensaciones de voluptuosidad,** llegando incluso a visualizar su cuerpo como femenino. Menciona que la voluptuosidad acumulada le llevaba hasta el goce sexual, imaginándose cómo sería el placer sexual de una mujer durante el coito. Según Freud este delirio de transformación en mujer no es otra cosa que la realización del contenido de un sueño que tuvo antes de su traslado a Dresde. Señala que Schreber se resistió en un principio, pero más adelante (Noviembre de 1895), aceptó esa transformación a la que Dios le había sometido, y después vino la convicción de que era **el propio Dios el que demandaba su transformación en mujer para su propia satisfacción.** <sup>(927)</sup> Los fragmentos del delirio de Schreber, junto con la transformación en mujer y su preferente situación ante Dios, son mostrados por Freud como **“enlazados en su sistema” por su actitud femenina con respecto a Dios,** y se propone dar un paso más para establecer una relación entre ambas partes del delirio.

---

<sup>925</sup> En la página 1499, transcribe las palabras de Schreber sobre esta cuestión, en la nota al pie del texto (nº 892): *“La atracción perdió su efecto doloroso para los nervios correspondientes, en cuanto al penetrar en mi cuerpo hallaron en él la sensación de voluptuosidad anímica y participaron de ella. Encontraban así una comprensión y de la bienaventuranza celestial que había perdido, y que consistía también en un goce de orden voluptuoso”.*

<sup>926</sup> Schreber describe en la cita a pie de la página 1500 (nº 893, texto de Biblioteca Nueva), su experiencia de cómo penetraron los “nervios de Dios” en su cuerpo, de modo similar a lo que, según los textos bíblicos y el Evangelio, sucedió a la Virgen María. También comenta la sensación de cómo se formó por dos veces el órgano femenino en su cuerpo: *“Un milagro divino había hecho penetrar en mi cuerpo los nervios de Dios, correspondientes a la semilla masculina, teniendo así efecto una fecundación.”*

<sup>927</sup> Sigmund Freud. *“Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides).* (1910-11). Biblioteca Nueva. Página 1501.



### 7.2.1.1.- Tentativas de interpretación.-

Freud se propone abordar la comprensión del historial patológico de Schreber, partiendo de **las manifestaciones delirantes del sujeto mismo, y los motivos de la enfermedad**. En relación a los primeros, se apoya en las propias manifestaciones del paciente, una vez despojadas del “*disfraz negativo*”, que ayuda a descifrar el lenguaje primitivo. Es decir que Freud va más allá de las imaginaciones o descripciones que aparecen en el discurso del paciente, y le interesa conocer **su verdad**, intentando “**traducir**” el lenguaje de sus contenidos delirantes. Un ejemplo de esto es lo que Schreber comenta sobre las molestias que le causan los “pájaros encantados”, o los “pájaros parlantes”, a los que atribuye toda una serie de cualidades (<sup>928</sup>):

- Los pájaros parlantes están constituidos por restos de “antiguas antesalas del cielo” (antiguos bienaventurados, hostigados contra él). Estos pájaros poseen la facultad de recitar frases aprendidas de memoria, pero sin comprender el sentido. Aún así tienen facilidad para la homofonía, como por ejemplo: “*Santiago o Cartago*”, “*Chinesetum o Jesum Christum*”, “*Abendrot o Atemmot*” (<sup>929</sup>), “*Ariman o Ackermann*” (<sup>930</sup>)
- Cuando cargan contra él y descargan la “*cadaverina*”, recitan frases que les en enseñado, tales como “*maldito*” o “*maldito bribón*”. Dichas frases son los únicos cuyo sentido es conocido. (<sup>931</sup>)

Freud se propone ir al nódulo del delirio (<sup>932</sup>), y empieza por la relación que tuvo con su primer médico, el Dr. Flechsig de Leipzig, que desencadenó la manía persecutoria de Schreber. También observa que dicho cuadro se conserva hasta que el paciente **se reconcilia con la idea de transformarse en mujer**, y señala que va tolerando cada vez mejor las persecuciones, ya que **la transformación en mujer responde a un fin acorde con el orden universal**, y eso hace que **ya no vea como un ultraje lo que le supone esa transformación**.

---

<sup>928</sup> Ibíd. Página 1502

<sup>929</sup> *Abendrot*”= Crepúsculo; “*Atemnot*”= ahogo, fatiga.

<sup>930</sup> “*Ackerman*”= Granjero.

<sup>931</sup> Por los propios comentarios de Schreber sobre esta cuestión de los “pájaros encantados”, Freud deduce que detrás de ello puede haber una alusión a jovencitas adolescentes, a las que califica de “*cabecitas de pájaro*”. El propio Schreber dice que a muchas de esas “*almas de pájaro*”, les dio nombres de muchachas por su curiosidad y tendencia a la voluptuosidad propia de adolescentes. Estos nombres fueron luego empleados para designar a las almas de pájaros, previa aceptación por parte de los rayos divinos. Esta interpretación que ya da el propio Schreber, Freud apunta que va a ser un elemento de apoyo, para explicar las enigmáticas “*antesalas del cielo*”.

<sup>932</sup> Freud observa que en el historial patológico de Schreber no se menciona en los certificados médicos.

Pero el autor de las persecuciones sigue siendo Flechsig, que continúa siendo su instigador - durante todo el proceso de su enfermedad. Destaca las quejas de que Flechsig **“ha asesinado su alma”** o ha intentado apoderarse de ella como pretenden también los demonios, y quizá esto tenga precedentes en sucesos acaecidos en los miembros de la familia, diferentes del Dr. Flechsig y al propio Schreber.

Continúa diciendo que el delirio evolucionó y transformó la relación con Dios, pero sin modificar la relación que tenía con Flechsig, **investido con las cualidades de la omnipotencia divina que en un principio el paciente vivió como su más poderosa aliada, para pasar a convertirse en su acérrimo enemigo.** A partir de ese momento concibió la idea de que **Dios era cómplice e incluso instigador de la conspiración que se había urdido contra él,** pero era Flechsig **el verdadero tentador con el poder de influenciar incluso al mismo Dios.** <sup>(933)</sup>

Freud apunta a las modificaciones acerca de la figura del Dr. Flechsig, que evolucionaron desde ser el *“jefe de los rayos”*, ascendiendo al cielo sin haber muerto ni haber sido purificado <sup>(934)</sup>, características que fueron transferidas a otros miembros del personal sanitario <sup>(935)</sup>. A este entramado delirante se unió el Dr., Weber cuando Schreber fue traslado al sanatorio de Sonnenstein durante el verano de 1894, y poco después el delirio volvió a evolucionar hacia la reconciliación de éste con la idea de su transformación en mujer. Freud señala un cambio en la actitud de Schreber hacia Flechsig: Primero cuando fue su médico y éste le diagnosticó de hipocondría, manteniéndose al parecer dentro de los límites de la neurosis; el paciente estaba muy agradecido entonces al doctor <sup>(936)</sup>, pero poco después evolucionó hacia una actitud más hostil, como se puede ver en sus Memorias.

A pesar de que a Freud no le es posible averiguar lo que motivó la primera enfermedad, recurre a elementos que aún pertenecen a un terreno desconocido para él. Observa que en el desencadenamiento de la segunda enfermedad, tuvieron mucho que ver varios sueños de

---

<sup>933</sup> Sigmund Freud. *“Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides). (1910-11).* Biblioteca Nueva. Página 1504.

<sup>934</sup> En nota a pie de página 1504, comenta otra versión de Schreber sobre Flechsig. En una de ellas aparece acompañado por un policía dialogando con su mujer, y en la que se hacía llamar *“el dios Flechsig”*, razón por la cual su interlocutor le creía loco.

<sup>935</sup> Las quejas apuntan concretamente al enfermero jefe del sanatorio de Pierson. Freud señala que las voces decían a Schreber que el enfermero jefe había levantado un falso testimonio sobre él en una investigación acusándole de onanismo. Al unir a este con Flechsig en el delirio, solía divertirse ver como las almas de ambos chocaban cuando discutían, a pesar de su alianza.

<sup>936</sup> Subraya Freud la intensidad del agradecimiento de Schreber hacia él, por los comentarios que aparecen en sus memorias en las que le transmite el agradecimiento de su mujer por haberle devuelto a su marido.

Schreber, cuyo contenido tenía que ver con la recaída en la enfermedad anterior, y también en la fantasía que tuvo en la duermevela (<sup>937</sup>). Freud comenta que el contenido de esta fantasía, al igual que sucede con algunos sueños, **pudo despertar el recuerdo de la enfermedad y del médico, por lo que la actitud femenina que evoca la fantasía se refirió desde el principio al propio médico** También apunta que **el sueño del retorno de la enfermedad tuviera el deseo nostálgico de volver a ver a Flechsig.** (<sup>938</sup>)

Freud aventura que podría persistir un sentimiento afectuoso hacia su médico, lo cual pudo derivar en algún tipo de inclinación erótica, frente a la cual surgió como reacción una protesta enérgica contra la fantasía femenina. Freud apunta entonces que se impuso completamente esta fantasía dentro del cuadro grave de psicosis, y entre los delirios paranoides de Schreber estaba el **temor de ser objeto de abusos sexuales por parte del mismo médico.** Según Freud esta enfermedad estaba motivada por **un avance de la libido homosexual, que tenía al Dr. Flechsig como objeto, y fue la resistencia en contra de esta pulsión libidinosa la que creó el conflicto del que surgieron los fenómenos patológicos.**

No obstante Schreber intentaba separar la figura doctor Flechsig de los delirios de la persona del médico, puesto que en su último periodo en Sonnenstein, cuando Dios empezó a ser más considerado el paciente, tuvo lugar un ataque de algunas almas que se habían multiplicado (<sup>939</sup>). La de Flechsig perduró en dos almas que conservaron su inteligencia y su poder. Estos fragmentos fueron designados por Schreber como *“el Flechsig posterior”* y el *“Flechsig medio”*. En una carta abierta que le dirige, expresa la convicción de que el médico había compartido con él sus visiones, y había tenido las mismas revelaciones que él. Freud apunta que en los delirios persecutorios, la relación del paciente con su supuesto perseguidor puede ser explicada porque **le atribuye un gran poder e influencia.** Así pues **la persona que urde la conspiración, según el enfermo, es la misma que antes de la enfermedad ocupaba un lugar relevante en su vida.** De este modo **la relevancia emocional que adquirió sobre el sujeto se proyecta como un poder externo, pero de signo contrario, esto es, se torna persecutoria.** Por ello **la persona que siempre fue amada o respetada anteriormente se convierte en odiada**

---

<sup>937</sup> Se refiere al comentario de Schreber: *“Debe ser muy hermoso ser una mujer en el momento del coito”*. Sigmund Freud. *“Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides)*. (1910-11). Biblioteca Nueva. Página 1505.

<sup>938</sup> Ibíd. Página 1505.

<sup>939</sup> Freud se interesa por otra variante de esta temática, y es la diferenciación que hace Schreber entre *“el hombre Flechsig”* y el *“alma Flechsig”*, por ello no es extraña la presencia de esas palabras de Schreber que así lo revelan. En Ibíd. Página 1598

y perseguidora. Tal persecución que se instituye a partir del delirio sirve para justificar ese cambio de sentimientos del sujeto. <sup>(940)</sup>

Observa que, aunque no se acusa directamente a Flechsig como beneficiario de su transformación en mujer, hay otros datos que desmienten lo contrario. Esta hipótesis se reafirma, porque Schreber no sustituye a la figura de Flechsig por otro médico, si bien al final de su estancia en Leipzig, surge el temor de ser entregado a los enfermeros para que abusasen de él sexualmente. Además Freud señala que su **actitud femenina con respecto a Dios, que es reconocida abiertamente en la evolución posterior del delirio, no ofrece ninguna duda sobre el papel atribuido inicialmente al médico.**

A estas alturas a Freud le queda claro que el origen de la enfermedad de Schreber fue **la brusca aparición de un impulso homosexual.** Según su visión con esta hipótesis se puede encajar **un detalle de la historia clínica** que de otro modo resultaría inexplicable: **hubo una recaída en su enfermedad** cuando la esposa de Schreber **tuvo que ausentarse por motivos de salud durante un breve periodo de tiempo,** recaída que resultó **decisiva para la evolución de la enfermedad.** A su vuelta, la esposa le encontró en un estado lamentable y cambiado para peor, y no deseaba verla, y el propio paciente de alguna manera pudo darse cuenta de ello. Describe que pasó una noche decisiva para su **“ruina espiritual,** puesto que durante ella **tuvo multitud de poluciones.** <sup>(941)</sup> A Freud no se le escapa de que en ese momento Schreber pudo darse cuenta de que su mujer no le atraía, y también de que había tenido fantasías de tipo homosexual, aunque no fuera consciente de ello. <sup>(942)</sup>

No se sabe porqué afloró la libido homosexual en el intervalo que había entre su nombramiento para Dresde y su traslado allí. Señala que en general, **el hombre oscila durante toda su vida entre sentimientos heterosexuales y homosexuales, y determinados acontecimientos vitales pueden impulsarle hacia el otro polo.** Freud dice que no sabemos qué pasó con Schreber en cuanto a dicha oscilación, pero sí señala que en esa época contaba con 51 años, edad crítica para la vida sexual de hombres y mujeres, en los que empieza el climaterio, al que los hombres no son ajenos y que conlleva un cierto declinar sexual que **augmenta la**

---

<sup>940</sup>“De este modo, se tramó contra mí un complot (aproximadamente en Mayo o Abril de 1894) encaminado, una vez reconocida o supuesta la incurabilidad de mi enfermedad nerviosa, a entregarme a un hombre, de manera que mi alma quedase esclavizada por el mismo, y mi cuerpo, transformado antes en un cuerpo femenino, entregado como tal a dicho hombre para que lo gozase”. En Freud, S. “Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides). (1910-11). Biblioteca Nueva. Página 1506.

<sup>941</sup> Aunque Freud no lo dice expresamente, podíamos aplicar este mismo proceso a la mujer.

<sup>942</sup> Por ello Freud afirma con acierto que no puede haber eyaculación, sin la participación de algún tipo de fantasía sexual

**vulnerabilidad a algunos trastornos psíquicos.** Por otra parte retoma la explicación de cómo - un sentimiento de aprecio y simpatía hacia su médico puede transformarse en un sentimiento persecutorio. Según él la clave está en el **proceso de transferencia**, según la cual **la carga de afecto del paciente es desplazada a la persona del médico**, de modo que éste se convierte en **sustituto de alguien que pertenece al entorno más cercano al sujeto.** El médico evoca en el **paciente la figura de un hermano o un padre, y los sentimientos que estos despiertan se encarnan en el médico.** Así puede explicarse que éste **actúe con cierta violencia por el origen de ese sentimiento y su significación primaria.** <sup>(943)</sup> Al investigar en sus memorias si el padre y el hermano de Schreber vivían o no en el momento de su enfermedad, Freud descubre que ambos habían muerto ya en ese momento. <sup>(944)</sup>

Retoma la fantasía de transformación femenina, y recuerda la reacción enérgica que tuvo Schreber ante ésta, por medio del delirio persecutorio, según el cual **el hombre apreciado se convierte en su perseguidor**, como sucede en otros casos de delirio persecutorio. Pero Freud señala que en el caso de Schreber existen particularidades en cuanto a la evolución del delirio y las transformaciones que en él se experimenta. La primera de esas transformaciones, consistió **en la sustitución de Flechsig por la persona de Dios**, transformación que supuso **una agudización del conflicto y un incremento de la persecución**, pero en realidad ésta prepara otra transformación, y con ella la solución del conflicto. Puesto que el paciente no podía tolerar la idea de convertirse en mujer y prostituirse al médico, encontró la salida a este conflicto en la idea de transformarse en mujer como parte de una misión redentora. Esa misión consistía en una nueva **“ordenación del universo, que derivaría en una nueva creación de la humanidad desgraciada.**

Así pues el conflicto se soluciona de modo **el Yo pueda ser compensado por un delirio de grandeza**, y se impone **la fantasía “optativa” femenina que se torna aceptable para el sujeto.** Por tanto ya no existiría el conflicto y puede cesar la enfermedad. Pero Freud advierte que **ese desplazamiento hacia el futuro de la transformación como mujer, logra una realización del deseo que denomina “asintótica”.** <sup>(945)</sup> También sostiene que tal transformación en mujer tendrá efecto mucho más tarde, por lo que no se producirán hasta

---

<sup>943</sup> Sigmund Freud. “*Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides)*.” (1910-11). Biblioteca Nueva. Página 1509.

<sup>944</sup> Sobre esta cuestión dice Lacan que no tiene tanta importancia el desconocimiento de ciertos aspectos de la biografía de Schreber, a la hora de interpretar su estructura delirante. Más bien lo considera una ventaja.

<sup>945</sup> Nota nº 903 al pie de la Pág. 1510: “*Sólo a título de posibilidad, mencionaré una futura transformación en mujer, encaminada a surgir de mi seno, fecundado por Dios, una numerosa descendencia*”

entonces alteraciones en la personalidad del Dr.Schreber. En relación con esto Freud hace referencia a que se suele producir **una transformación del delirio persecutorio en delirio de grandezas**, en virtud de un proceso de **“racionalización”** <sup>(946)</sup> Pero Freud cree que este tipo de material psíquico está muy cargado afectivamente, y propone que en este caso tendría lugar una **transformación de su “manía”**. A partir de ahí postula que la vía que conduce desde **Flehsig hasta Dios y que origina el delirio de grandeza del sujeto, le ayuda a reconciliarse con las persecuciones**. Esto permite sostener la hipótesis de que existiría una **“fantasía optativa” que ha de ser reprimida**.

En las Memorias de Schreber puede verse que Flehsig y Dios **se encuentran en un mismo plano** <sup>(947)</sup>, y en el deliro se dividen en dos: Flehsig medio y superior, y Dios superior e inferior. Según Freud, **tales disociaciones son características de la paranoia**, cuyo mecanismo principal es la **disociación**, mientras que la **histeria condensa**. También señala que la disociación repetida de un personaje en varios, puede significar que esa persona es importante, según las aportaciones que sobre el tema hizo C.G. Jung. <sup>(948)</sup> <sup>(949)</sup> Siguiendo este camino, Freud dice que las diferentes disociaciones que experimentan Dios y Flehsig, **son “dobletes” del mismo acontecimiento**.

La disociación del perseguidor entre el personaje de Flehsig y Dios, pueden interpretarse como **una reacción paranoica a la identificación anterior existente con ambos, o bien porque estos pertenecen al mismo tipo de personajes**. Freud señala que como consecuencia de esto, el perseguidor Flehsig podría ser en principio la persona amada, y Dios representaría el retorno de otra persona también amada, pero probablemente más importante. <sup>(950)</sup> Freud se aventura a decir que esa tal otra persona a las que se refiere, no

---

<sup>946</sup> Freud hace referencia a E. Jones que acuñó este concepto, y señala que tal vez Schreber se considerara a sí mismo una personalidad relevante.

<sup>947</sup> En nota nº 896 de la página 1504 del texto en castellano, se refiere: “Según otra versión muy significativa, pero que el sujeto rechazó pronto, el profesor Fleschig se habría suicidado de un tiro en Weissenburg (Alsacia) o en la cárcel de Leipzig. El paciente habría visto su entierro, advirtiéndolo con extrañeza que no avanzaba en la dirección que hubiera sido natural, dada la situación de la clínica de la universidad con respecto al cementerio. Otras veces se le apareció Fleschig acompañado por un policía dialogando con su mujer, de la que se hacía llamar “el dios Fleschig” por lo cual su interlocutor le creía loco.

<sup>948</sup> Ibid. Página 1511

<sup>949</sup> Nota a pie de página 1511 (nº 904): “Jung (1910). Jung probablemente tiene razón al deducir que tal disociación sigue los rasgos generales vistos en la esquizofrenia, donde se emplea un proceso de análisis a fin de producir un efecto de caída de agua utilizado para prevenir la irrupción de poderosas impresiones indebidas. Cuando uno de sus pacientes le dijo: “Oh, también usted es el doctor J.?, porque hubo alguien esa mañana que le dijo que él era del Dr.J.”, debemos interpretarlo como una aceptación de lo siguiente: “Usted me recuerda ahora a una clase diferente de mis tipos de transferencias de aquellas que recuerdo que tenía cuando usted me visitó la última vez”

<sup>950</sup> Freud, S. “Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides). (1910-11). Biblioteca Nueva. Página 1511.

podría ser otra que **propio padre del sujeto**, por lo que a Flechsig le correspondería **el papel de hermano mayor**. Por otra parte señala que **la raíz de la fantasía femenina que desencadenó tanta resistencia en el sujeto**, sería **la añoranza de su padre y hermano potenciada eróticamente, que queda desplazada al Dr. Fleschig en virtud de la transferencia**. También nos muestra que hay una actitud de Schreber hacia Dios, que se corresponde a las características que le atribuye, y que en tal actitud se unen al mismo tiempo rebeldía y veneración. Pero ese Dios, bajo la maléfica influencia de Flechsig, no podía extraer ninguna enseñanza de la experiencia y por tanto no conocía a los hombres vivos porque sólo podía tratar con cadáveres, mostrando su poder a través de milagros que resultaban un tanto estúpidos y pueriles. <sup>(951)</sup> La atribución de características humanas a Dios, tiene que ver mucho con la actitud que pudo tener Schreber hacia su padre, mezcla de sometimiento y rebeldía <sup>(952)</sup>. Señala que **en la paranoia representa el mismo papel**, como lo muestra esa manifestación de Schreber cuando dice que **“Dios no extrae de la experiencia enseñanza ninguna”**, que nos remite a la **conducta infantil** por la que **el reproche dirigido al doctor Flechsig está dirigido a su misma persona**. Las voces que cita en su memoria hacen deducir a Freud que **la acusación contra Fleschig sobre “asesinato del alma”, en un principio fue una autoacusación**. <sup>(953)</sup>

Otro tema que a Freud le interesa analizar es el desentrañamiento de la disociación del **“ser divino”** y los **“pájaros encantados”**. Según los comentarios de Schreber el mundo divino está compuesto por **“los reinos anteriores de Dios”**, llamados también **“antesalas del cielo”** <sup>(954)</sup>, en los que habitan las almas de los hombres muertos, **del Dios “superior” y el “infierno”**. Estas entidades forman en conjunto **“los reinos posteriores de Dios”**. La interpretación sobre este tema es que el paciente hace una condensación entre los **“pájaros encantados”**, símbolos de adolescentes femeninas procedentes de los reinos anteriores de

<sup>951</sup> En este punto Freud hace una referencia al padre de Schreber, Daniel Gottlieb Moritz Schreber, médico de gran reputación, cuyos méritos incluso perduran en diferentes sociedades sajonas que llevan su nombre. Dada la relevancia de Schreber padre, no es extraño que su hijo le venerara como a un dios. Aunque la distancia entre el hombre y Dios es enorme y no puede ser allanada, en la historia de la Humanidad hubo un tiempo donde los dioses estaban más cerca de los hombres, como en el caso de los emperadores romanos. Otra curiosidad sobre el nombre del padre de Schreber, es que Gottlieb significa literalmente: amado de Dios, que se resume en el nombre de “Amadeo”.

<sup>952</sup> Apunta Freud que no hay nada más ofensivo para un médico, que decirle que sólo sabe tratar con cadáveres. Por el contrario, es corriente que el médico, cuando hace una curación extraordinaria, parece que hiciera un milagro, como Dios, en cuya naturaleza está hacerlos. En el texto de su autobiografía Schreber acusa a Dios de que desconoce el mundo de los vivos.

<sup>953</sup> Faltan datos sobre la biografía de Schreber, pero Freud asegura que si el difunto hermano de Schreber fuera mayor que él, se podría ver al hermano mayor como un sustituto del padre, a través la disociación de Dios entre “Dios inferior y superior”. En Freud, S. *“Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides)*. (1910-11). Biblioteca Nueva. Página 1512.

<sup>954</sup> En la nota nº 1 de la página 178 del texto en alemán se subraya el término en alemán “Vorhof” (atrio, antepatio, y en la acepción anatómica también se traduce como pabellón auditivo o aurícula cardíaca). En ese sentido la nota señala que otro significado del término es el de la zona de los genitales femeninos. De ahí la interpretación que da Freud.

Dios, o también llamados las “antesalas del cielo” como símbolos de la feminidad, mientras que los “reinos posteriores de Dios” serían símbolos de la virilidad. <sup>(955)</sup>

Freud también describe la peculiar relación de Schreber con el sol, que habla como un ser humano mostrándose como un ser vivo, o como un órgano que pertenece a un ser superior oculto tras él. Observa que en uno de los certificados médicos el paciente le llama a gritos, insultándole y amenazándole. Freud hace referencia un comentario de Schreber: **“el sol es una prostituta”**, y también que **“los rayos del sol palidecen ante él cuando le habla en voz alta”**. Freud interpreta que el sol, como un **símbolo sublimado del padre**. <sup>(956)</sup> En diversos casos de neuróticos, se encuentran esas interpretaciones de **búsqueda de las figuras parentales perdidas, en los fenómenos de la naturaleza**, y cambios de actitud ante ellos después de muertos. <sup>(957)</sup> Así pues en el caso de Schreber, también nos encontramos con la cuestión del **complejo del padre**, y en ese sentido se refiere a unas notas a pie de página, en relación con que esta fantasía optativa de **Schreber es tan sólo una de las formas típicas del complejo nuclear infantil**. Freud desarrolla esta cuestión del **“complejo paterno”**, en relación con este caso:

*“Si la lucha con Flechsig se presenta ante los mismos ojos del enfermo como un conflicto con Dios, nosotros habremos de ver en este último un conflicto con el padre amado, conflicto cuyos detalles, que ignoramos, han determinado el contenido del delirio. No falta en él elemento ninguno del material que en tales casos es generalmente descubierto por el análisis. El padre aparece en estas vivencias infantiles como perturbador de la satisfacción sexual buscada por el niño, generalmente autoerótica.”* <sup>(958)</sup> <sup>(959)</sup>

Freud sostiene que dado que en el desenlace del delirio de Schreber, **triumfa la tendencia infantil por la cual la voluptuosidad ya no es denostada**, incluso que **Dios mismo la exige al enfermo**, y afirma que **el material de la primera fantasía de transformación en mujer proviene de la amenaza de castración paterna**. Dicha amenaza es rechazada al principio para ser aceptada después. También le parece muy clara la alusión a una culpa encubierta, en la cuestión del **“asesinato del alma” como formación sustitutiva**. Así el enfermero jefe es identificado con un antiguo vecino, que según las voces le había acusado falsamente de

---

<sup>955</sup> Sigmund Freud. “Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides). (1910-11). Biblioteca Nueva. Página 1512.

<sup>956</sup> En este caso, se sobrepone incluso al género, ya que en la lengua alemana tiene género femenino, mientras que en la mayoría de los idiomas “sol” lleva género masculino. Curiosamente “sol” en el idioma alemán (“Soné”), lleva el artículo femenino (“die”), mientras que “luna” (Mon.), lleva el artículo masculino “der”. Ibíd. Nota nº 907 al pie de la página 1513

<sup>957</sup> Por ejemplo, comenta de un paciente que, cuando el padre vivía mantenía una actitud abiertamente rebelde ante él, pasando a una sumisión total a la voluntad póstuma una vez muerto.

<sup>958</sup> En nota a pie de página 1514, hace referencia al historial de “El hombre de las ratas” (1909)

<sup>959</sup> Sigmund Freud. “Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides). (1910-11). Biblioteca Nueva. Página 1514.



onanismo, voces que suponen una amenaza de castración (<sup>960</sup>). Otro elemento del delirio, **“la obligación de pensar”** a la que se somete, y sería otra reacción contra **el temor, de que la actividad sexual, y especialmente el onanismo, puedan llevar a la locura.** (<sup>961</sup>)

Freud realiza otra interpretación de la **“fantasía optativa femenina”** de Schreber, que relaciona con una privación que el paciente tuvo en la vida real, y es **la carencia de descendencia, que le privó de continuar su estirpe.** Según Freud la fantasía optativa de ser mujer que podría tener hijos, también cumpliría de algún modo ese anhelo de perpetuar su estirpe, y apunta que así pudo encontrar **una forma para volver a la actitud femenina infantil con respecto al padre.** (<sup>962</sup>) Ese delirio **sería posteriormente desplazado en el futuro** con otro por el cual **el mundo sería poblado por su transformación en mujer, con “hombres nuevos” creados por el espíritu de Schreber”.** Este delirio tenía como finalidad **compensar su falta de hijos.**

#### 7.2.1.2.- El mecanismo paranoico:

En esta tercera parte del relato del caso, Freud busca la peculiaridad del mecanismo de la paranoia, ya en el **“complejo paterno”** que domina en parte lo que sucede en el caso Schreber. Este complejo también puede encontrarse en la neurosis, pero lo peculiar de la paranoia es **la forma singular de los síntomas.** Se refiere concretamente al **mecanismo de producción de síntomas o al de la represión,** y señala que el carácter paranoico supone una reacción del sujeto que se desencadena como **defensa contra una fantasía optativa homosexual,** que deriva en **un delirio persecutorio.**

Freud investiga casos clínicos de paranoia entre hombres y mujeres, tanto los suyos como los de otros autores, entre otros Jung y Ferenczi. En todos ellos descubre que podemos ver **una defensa contra el deseo homosexual en el núcleo del conflicto patológico,** dados los **fracasos en el intento someter la pulsión de homosexual inconscientemente intensificada.** No parece evidente la etiología sexual en los trastornos paranoicos, pero la vida normal y social pone en evidencia esas relaciones y produce un **retroceso de los sentimientos más socializados**

---

<sup>960</sup> La voz dice: “Será usted castigado por haberse entregado a la voluptuosidad”

<sup>961</sup> En la nota a pie de página 1514 (Nº 913), se citan las palabras de Schreber, acerca de que el “Dios superior, le decía querer destruir su razón”.

<sup>962</sup> Sigmund Freud. “Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides). (1910-11). Biblioteca Nueva. Página 1515.

**a deseos eróticos marcadamente sexuales.** Señala que tampoco Schreber mostró en épocas - de salud, el menor indicio de homosexualidad, a pesar de que **la culminación de su delirio es una fantasía optativa homosexual evidente.**

Según lo anterior, resulta evidente **el papel desempeñado por el deseo homosexual en la paranoia.** En referencia al texto de 1905, *“Tres ensayos sobre una teoría sexual”*, Freud comenta sus investigaciones sobre la existencia de **un estadio intermedio entre el autoerotismo y el amor objetal: el narcisismo** <sup>(963)</sup>. Como ya sabemos lo considera como **transición indispensable entre el autoerotismo y la elección de objeto.** También refiere que muchas personas se estancan en este periodo durante bastante tiempo, y puede perdurar en los estadios posteriores de la evolución, bien en el propio cuerpo elegido como objeto amoroso, o bien en los genitales. Según esto en la evolución posterior se tendería a elegir **un objeto que posee unos genitales idénticos a los propios, pasando pues por una elección homosexual de objeto antes de llegar a la heterosexualidad.** Esta conducta puede estar determinada por la influencia de la **teoría sexual infantil, según la cual los dos sexos poseen órganos genitales idénticos.** <sup>(964)</sup>

En la obra *“Tres ensayos para una Teoría sexual”* (1909), Freud opina que en cada **estadio de la evolución psicosexual** está presente la **posibilidad de fijación**, y unido con ella la **disposición a la neurosis.** Sostiene que las personas que no han podido salir totalmente del estadio del narcisismo, **tienen una fijación al mismo y pueden sufrir un crecimiento de la libido que anule las sublimaciones conseguidas, imponiendo un exceso de sexualización a las pulsiones de este tipo.** Freud señala que a este estado se llega por **un proceso de regresión que produce un retroceso de la libido.** <sup>(965)</sup>

En relación a la paranoia, Freud estima que el proceso analítico de los pacientes paranoicos, muestra que éstos **intentan defenderse contra una sexualización de las tendencias sociales.** Esto se debe a que existe un punto débil en la evolución del individuo que está en el proceso que va desde **el autoerotismo, el narcisismo y la homosexualidad.** Podemos observar cómo se va perfilando en su pensamiento el papel del narcisismo en la gestación y el

---

<sup>963</sup> *Ibíd.* Página 1516-1517

<sup>964</sup> *Ibíd.* Página 1517

<sup>965</sup> Ese retroceso libidinal al que se refiere Freud, puede ser provocado por una desilusión amorosa, un fracaso de las relaciones sociales, o una intensificación general de la libido, que no puede ser desviada por los caminos ya establecidos, y en que *“se rompan los diques ya establecidos”*. En Freud, S. *“Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides).* (1910-11). Biblioteca Nueva. Página 1517.

desarrollo de ciertas patologías. En cuanto al desarrollo que hace Freud del tandem - “homosexualidad- paranoia”, apunta que **en todas las formas de la paranoia, pueden encontrarse contradicciones en la misma afirmación.**

Por un lado la afirmación **“Yo (hombre) le amo (a otro hombre),** está en contradicción con el **delirio persecutorio: “No le amo, le odio”,** que en la paranoia **puede mantenerse en el inconsciente,** sin llegar nunca a hacerse consciente. El mecanismo de producción de síntomas de la paranoia, **exige que la percepción interna (el afecto), sea sustituida por una percepción externa,** y así la frase **“Yo le odio”, se transforma por medio de la proyección en esta otra: “El me odia (me persigue), lo cual me da derecho a odiarle”.** De este modo la secuencia quedaría así: **“No le amo – le odio porque me persigue”,** por tanto el **perseguidor es el hombre anteriormente amado.**

En la erotomanía se aprecia otro punto para resolver la contradicción. Con la expresión **“Yo no le amo a él- la amo a ella”,** Freud destaca que el mecanismo de proyección impulsa la transformación hacia: **“Advierto que ella me ama”.** Lo siguiente es: **“La amo a ella, porque ella me ama”.** Comenta que, si bien muchos casos de erotomanía pueden dar al impresión de fijaciones heterosexuales exageradas o deformadas, **la percepción externa de “ser amado” frente a la interna de amar a alguien,** alertan sobre la verdadera naturaleza de esas percepciones. **La contradicción entre “yo le amo”, no es tan fuerte ni tan irreconciliable como la oposición entre amor y odio.** Además, siempre es posible **“amarla a ella y amarle a él”,** y por ello Freud comenta que la proyección que supone la frase **“Ella me ama”, aparece de nuevo en la frase “Yo la amo”.** <sup>(966)</sup>

El delirio celoso de los alcohólicos, muestra que el alcohol **suprime las inhibiciones y anula las sublimaciones,** por lo que el hombre que busca satisfacer su tendencia que le lleva a desear la compañía de otros hombres, pueden defenderse de tal impulso con **una nueva contradicción: “No soy yo quien ama al hombre; es ella quien le ama”.** Así acusará a su mujer de ser infiel con esos hombres. <sup>(967)</sup> Existe una peculiaridad que Freud señala y son **los celos delirantes de las mujeres,** en las que la mujer celosa transforma su impulso de amar a otras por la idea de que **es su pareja quien las ama, y le acusan de supuesta infidelidad,** precisamente con mujeres que **a ella misma le agradan.** Incluso en esa atribución de elección por parte del hombre, a veces ve como competidoras a mujeres mayores e incluso ancianas, que para la mujer pudieran representar figuras importantes. El mecanismo es similar al del proceso del

---

<sup>966</sup> Sigmund Freud. “Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides). (1910-11). Biblioteca Nueva. Página 1518.

<sup>967</sup> Ibíd. Página 1519

hombre celoso, según el cual la frase, “Yo te amo”, no representa sólo los tres tipos de contradicción que nos ha descrito Freud. También afirma que: **“Los celos delirantes contradicen al sujeto; el delirio persecutorio al verbo, y la erotomanía al complemento”** <sup>(968)</sup>

También Freud plantea entonces una cuarta modalidad de la contradicción, consistente en la **repulsa general de toda la frase: “No amo en absoluto, no amo a nadie”**. Como el sujeto tiene que tener **“invertida su libido” en alguna parte**, esta frase se puede traducir por: **“Sólo me amo a sí mismo”**. Sobre esto comenta que de este tipo de contradicción deriva el delirio de grandezas, que supone una supervaloración sexual del propio “yo”, similar a la **supervaloración del objeto erótico**, de la que ya habló anteriormente Freud. Señala Freud que algo de ese tipo de delirio puede descubrirse en la mayor parte de las afecciones que trae la paranoia, y que se diferencia del delirio de grandezas. Este último pone de manifiesto un origen de **naturaleza infantil y que queda sometido a las exigencias sociales en el curso de la evolución posterior**.

Otro aspecto que Freud analiza en relación con la paranoia son **los mecanismos de la producción de síntomas y el de la represión**. En relación con los primeros, destaca que en la formación de síntomas **intervienen los mecanismos de proyección**, consistentes en una represión de una percepción interna, que es **sustituida por el mismo contenido pero deformado como percepción externa**. En el delirio persecutorio, **la deformación consiste en la transformación del afecto**, según la cual **lo que antes era sentido como amor es percibido como odio procedente del exterior**. Pero Freud no atribuye a la paranoia este mecanismo de proyección, sino que también lo observa en la vida normal. <sup>(969)</sup> En cuanto a los mecanismos de **la represión en los fenómenos patológicos**, Freud señala que este proceso **está relacionado con la evolución de la libido**. El proceso de represión se puede dividir en tres fases diferenciadas:

**1.- La fijación, premisa y condición de la toda represión:** Una pulsión o una parte de ella no sigue la evolución típica, y permanece por inhibición en un estadio infantil. <sup>(970)</sup>

---

<sup>968</sup> Sigmund Freud. “Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides). (1910-11). Biblioteca Nueva. Página 1519.

<sup>969</sup> M. Klein incluyó el mecanismo de la proyección en el desarrollo normal, recordamos la cuestión de la posición esquizoparanoide- identificación proyectiva, etc...).

<sup>970</sup> Sigmund Freud. “Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides). (1910-11). Biblioteca Nueva. Página 1520.

**2.- La represión propiamente dicha**, tiene su punto de partida en los sistemas del Yo - más desarrollados y puede describirse como un **“impulso secundario activo”**, mecanismo que actúa sobre **las ramificaciones psíquicas de aquellas pulsiones que fueron rechazadas en un principio, y que provocan un conflicto con las pulsiones del Yo.** <sup>(971)</sup>

3.- En cuanto a los fenómenos patológicos, encuentra un tercer aspecto: **El fracaso de la represión, la ruptura y el retorno de lo reprimido.** Esa ruptura **tiene lugar en el lugar de la fijación y hay una regresión del desarrollo de la libido hasta ese lugar.** Según Freud **hay tantas fijaciones de la libido como estadios en su evolución** y también existe la misma variedad en los **mecanismos de la represión, y el mecanismo de producción de síntomas.**

A partir del análisis del caso Schreber, obtiene algunos datos sobre cómo **algunos mecanismos de la represión propiamente dicha actúan en la paranoia.** Observa que en el periodo culminante de su enfermedad, estaba bajo la influencia **de visiones terroríficas y a la vez llenas de magnificencia cuyo contenido se apoyaba en la convicción de una futura catástrofe que acabaría con el mundo.** Las voces le decían que se había perdido su obra en la tierra, y que el paciente era “el único hombre y verdadero superviviente, mientras que todos los demás personas de la clínica eran **“hombres encantados y hechos a toda prisa”**”. También tenía una visión contraria a esta, en la que afirmaba que **“había muerto bajo una forma inferior”** y que **“había leído en un periódico la noticia de su propia muerte”**. Freud afirma que la faceta del delirio, que **mantenía en pie al Yo y se sacrificaba por el mundo, resulto ser la más fuerte.** En cuanto a las causas atribuida a las catástrofes que amenazaban al mundo, daba todo tipo de explicaciones: a veces él era el autor responsable; otras veces veía a Flechsig como el culpable, por haber empleado sus **“artes mágicas”**, causando la destrucción.

Este delirio del fin del mundo puede hallarse en otros historiales de pacientes que se encuentran en el periodo más agudo del trastorno de la paranoia. Freud sostiene al respecto la hipótesis de los **invertimientos de la libido**, y a partir de ahí sigue la pista de las manifestaciones de Schreber sobre **los hombres “hechos a la ligera”**, encontrando ahí la explicación de esas catástrofes. Sostiene que el enfermo **ha retraído su libido del mundo exterior y de las personas que le rodean, llegándole a parecerle todo esto indiferente y ajeno.** Por ello necesita una explicación racional de todo lo que existe, y de ahí su percepción de que el

---

<sup>971</sup> Ibid. Página 1521.

mundo está **“encantado” y “hecho a toda prisa”**. En cuanto a la idea del fin del mundo, - Freud apunta a que esta sería **la proyección de esta catástrofe interior, pues su mundo subjetivo se le ha hundido, desde que él le ha retirado su amor.** <sup>(972)</sup> El paranoico vuelve a construir ese mundo, si no con mayor magnificencia, si al menos de una forma en la que pueda vivir en él. Sostiene que con **su delirio reconstruye ese mundo**, en el que, además de un producto de su enfermedad puede verse **una tentativa de curación.** <sup>(973)</sup>

Según Freud, dicha reconstrucción es conseguida pero nunca de forma completa. Schreber manifiesta que **el mundo ha sufrido “una profunda modificación interior**, pero también afirma que el hombre ha recuperado una relación con las personas y las cosas del mundo, relación a veces muy esperanzada, aunque haya podido convertirse en hostil. Considera que en la paranoia este proceso de represión consiste en que el sujeto **retrae su libido de las personas y las cosas antes amadas**, un proceso que tiene lugar silenciosamente y sólo puede deducirse de otros. Sin embargo el proceso de curación se hace notar, por cuanto **en la paranoia se sigue el camino de la proyección**. Se produce una **anulación de la represión, y la libido vuelve a las cosas y personas de las que antes fue retirada.**

#### 7.2.1.3.- Resumen y reflexiones:

Freud resume algunas de las reflexiones realizadas en este caso, y hace una serie de consideraciones:

**1º.- La “retracción de la libido” no puede ser exclusiva de la paranoia, ni tener siempre consecuencias tan catastróficas.** Considera posible que este mecanismo, forme parte del proceso de la represión, y apunta que **en la vida psíquica normal, y no sólo en la melancolía, se producen este tipo de procesos según los cuales la libido es retirada de personas o cosas, sin que lleguemos a enfermar.** Por ello no puede considerarse **la retracción**

---

<sup>972</sup> Hace referencia a algunos versos del Fausto de Goethe, que aparece en ambas versiones: En „*Psychoanalytische Bemerkungen über einen autobiographisch beschriebenen Fall von Paranoia (Dementia Paranoides)*“. Sigmund Freud (1910-11) *StudienAusgabe Band VII* (“Zwang, Paranoia und Perversion” S. Fischer “Verlag (Reedición 1982. 1ª Edición 1969. Página 193: “¡Ay, ay/ tu has destruido/ el hermoso mundo, /con el más poderoso Fausto; cae, se hunde!/ Un semidiós le ha destrozado. / Tu, el más poderoso/ de los hijos de la Tierra/ constrúyelo de nuevo/ dentro de tu pecho, mucho más suntuoso!/ También en Freud, S. “*Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides)*“. (1910-11). Biblioteca Nueva. (Ed. 1972) Tomo IV. Página 1522.

<sup>973</sup> En el texto de 1937, “*Construcciones en psicoanálisis*”, Freud hace amplia referencia, al intento de reconstrucción que hacen los enfermos sicóticos y esquizofrénicos por medio del delirio, y que el psicoanalista no debe desechar, sino “*tirar de los hilos*” de esas producciones psíquicas.

**de la libido como único mecanismo en la paranoia, puesto que en ese caso la libido retraída del objeto es empleada de forma especial.** Señala que en la mayor parte de los casos de paranoia **se incluye una parte del delirio de grandeza,** proceso que según Freud consiste en **una acumulación en el Yo de la libido liberada, que es utilizada para engrandecerlo.** De esta manera se alcanza de nuevo **el estadio del narcisismo, en el cual el Yo era el único objeto sexual.** Basado en datos clínicos, mantiene la hipótesis de que en los paranoicos había **una fijación al narcisismo,** y sostiene que **el retroceso desde la homosexualidad sublimada hasta el narcisismo, evidencia el grado de represión característico de la paranoia.**

2.- En el historial clínico de Schreber, el delirio persecutorio contra Flechsig, surge anteriormente a la fantasía del fin del mundo. Apunta Freud que la retracción de la libido de la persona de Flechsig, pudo ser el proceso primario seguido poco después por **el otro que le devuelve el investimento libidinal, aunque con signo negativo, anulándose así el efecto de la represión, aunque esta vuelve a operar de forma más enérgica.** En la batalla que se establece **vence la represión,** lo que puede notarse en la convicción de que **el mundo ha sido destruido, quedando en pie tan sólo el propio Yo.** Freud interpreta así **las complicadas construcciones del delirio religioso,** y afirma que en su génesis operó una destrucción de **la riqueza de la sublimación por la catástrofe que supuso la retracción general de la libido.**

3.- Freud considera si la concepción de retracción general de la libido del mundo exterior es suficientemente potente como para explicar por sí sola el “fin del mundo”, y si en este caso no bastarían los investimentos del Yo para poder mantener la relación con el mundo exterior. Se plantea que aunque en aquel momento no tenía muchos datos sobre la cuestión del **carácter sexual o no de ésta** (<sup>974</sup>), podría afirmarse que **las perturbaciones de la libido influyen sobre los investimento del Yo,** y a la inversa, que pueda existir **una perturbación secundaria e inducida de los procesos de la libido por alteraciones anormales del Yo.** Si bien Freud considera verosímil, que el carácter diferencial de la psicosis dependa de procesos de este tipo de procesos, no ve posible que esto se pueda aplicar a la paranoia. Apunta que **el paranoico no ha retraído del todo su interés del mundo exterior, ni siquiera en el momento álgido de la represión, lo que si sucede en otras formas distintas de la psicosis alucinatorias.** En este caso **el sujeto percibe el mundo exterior y sus modificaciones,** que son las que fomentan en él

---

<sup>974</sup> En nota nº 1 de la página 196 del texto en alemán, Freud aclara: *“La palabra “investimiento del yo”, tiene aquí dos significados. Quiere decir sin duda, “investimiento a través del yo”, (partiendo de los investimentos del Yo). Es idéntico con el “interés del Yo”, que en otro lugar fue comentado. Esto deriva justamente en la siguiente frase, que ya se dijo anteriormente”.*

tentativas de explicación (*“los hombres apresuradamente hechos”*). Por ello cree que es posible - que pueda explicar la modificación de las relaciones con el mundo exterior por la *“desaparición del interés libidinoso”*.

4.- Freud analiza la cuestión del diagnóstico, en relación con las diferencias entre la demencia precoz, y la inclusión o no de la paranoia entre una de las formaciones psicopatológicas que pertenecen a ella. Naturalmente cita a Kraepelin y a Bleuler, y estima que parece importante es que **la paranoia se mantenga como tipo clínico independiente**, aunque en su cuadro clínico se **encuentren rasgos esquizofrénicos**. Freud comenta que, según la teoría de la libido se podría diferenciar por que **la fijación se localiza en otro punto y porque existe un mecanismo diferente del retorno de ésta como síntomas en la demencia precoz**, <sup>(975)</sup> aunque en ambos trastornos existe la retracción de la libido con regresión al Yo, característico de la represión propiamente dicha.

Freud hace referencia a su colaborador y discípulo K. Abraham, quien expuso que en la demencia precoz, existe también una fase de **alucinaciones como una “pugna de la represión contra una tentativa de curación”**, según la cual el paciente **intenta llevar nuevamente la libido a sus objetos**. También Jung ha reconocido **en los delirios y en las estereotipias motoras de la enfermedad, restos retenidos en los antiguos investimentos de objeto**. Según Freud esa tentativa de curación **no utiliza el mecanismo de proyección como en la paranoia, sino un mecanismo de tipo alucinatorio (histérico)**. Otra diferencia con la demencia precoz, está **en el desenlace**, que es menos “feliz” que en la paranoia. En ese desenlace, **no hay reconstrucción sino regresión**, que se manifiesta en el abandono total del objeto amoroso y en el retorno del autoerotismo infantil. Por ello señala que la tendencia a la fijación aquí **es anterior a la de paranoia, correspondiendo a un momento más primitivo del desarrollo en el que domina el autoerotismo**. <sup>(976)</sup>

---

<sup>975</sup> Por ello, le parece más adecuado designar a la demencia precoz, con el nombre de parafrenia (Ibid. Página 1525) En el Diccionario de Psicoanálisis (Laplanche y Pontalis), pag. 269.- Se refiere a las definiciones dadas por Kraepelin y Freud. En cuanto a la primera: *“Kraepelin designa con este término, psicosis delirantes crónicas que, como la paranoia, no se acompañan de debilitación intelectual ni evolucionan hacia la demencia, pero se asemejan a la esquizofrenia por sus construcciones delirantes ricas y mal sistematizadas, a base de alucinaciones y fabulaciones”*. En relación con la definición propuesta por Freud, dicho término es propuesto por él *“para designar, sea la esquizofrenia (“parafrenia propiamente dicha”), sea el grupo paranoia-esquizofrenia.”* Se refiere a que en la actualidad, **la acepción de Kraepelin ha prevalecido totalmente sobre la propuesta por Freud**. Hace referencia a porqué quiso Freud utilizar el término en un sentido diferente a Kraepelin, y aduce entre otras por **su semejanza con la paranoia, como podemos ver en el texto que trabajamos**. En *“Introducción al narcisismo”* (1914), vuelve a utilizar el término *“parafrenia”* en un sentido más general, para designar el grupo **paranoia-esquizofrenia, designando esquizofrenia como “parafrenia propiamente dicha”**. Dejó de utilizar este término, por el éxito de Bleuler en el empleo del término esquizofrenia.

<sup>976</sup> Ibid. Página 1525



Tampoco cree probable que **los impulsos homosexuales que con frecuencia se encuentran en la paranoia, desempeñen un papel importante en la etiología de la demencia precoz**. Así pues apuesta pues por el diagnóstico de paranoia en el caso de Schreber, dado que considera que la **aparición de fantasías optativas y del mecanismo de proyección** en su cuadro clínico, tiene más que ver con la paranoia. Freud señala que en la evolución de este caso ha podido haber **múltiples fijaciones** que permitieron **una irrupción de la libido suprimida, facilitando que en algún momento apareciera la fijación originaria**. Considera que no puede determinar circunstancias concretas del desenlace exitoso de la enfermedad de Schreber, pero si se aventura a decir que la reconciliación del sujeto con la fantasía homosexual, y el desenlace favorable, fue posible por **el matiz positivo que adquirió el “complejo paterno”**, y porque se presume que **las relaciones con la madre fueron afectuosas**. Hace una analogía entre los **“rayos de Dios”**, que considera **un producto compuesto por la condensación de “rayos solares”, fibras nerviosas y espermatozoides, con las cargas de libido proyectadas al exterior**. Ello da al delirio de Schreber **una coincidencia con la teoría de la Libido que sostiene Freud**, puesto que en este delirio de los rayos que Dios retira se asemeja **a percepciones endopsíquicas de procesos libidinales que se producen en la paranoia**.<sup>(977)</sup>

Termina el estudio del historial clínico con esta afirmación, en la que deja claros **los dos principios capitales, que se intentan demostrar con la Teoría de la Libido**. Uno de los principios fundamentales es el de que **las neurosis surgen fundamentalmente del conflicto entre el yo y la pulsión sexual, y sus formas conservan las huellas de la evolución de la libido y del yo**.

#### **7.2.2.- Desarrollo del tema en textos posteriores: “Introducción al narcisismo”, 1914.**

En uno de los textos de Lacan que forman parte de *“La Tópica de lo imaginario”*<sup>(978)</sup>, en la que se ocupa de **la función de la palabra** y **la función de lo imaginario**, señala que Freud no puso en primer plano **la función de lo imaginario**, aunque si se ocupa de esa función y de la función simbólica. Se refiere al texto *“Introducción al Narcisismo”*, y en la diferenciación que hace Freud entre demencia precoz, esquizofrenia, neurosis y psicosis. En este texto se destaca que **en realidad los histéricos, neuróticos obsesivos no han roto totalmente su relación erótica con las personas y las cosas, conservándolas en su fantasma**. Esto quiere decir que **han**

---

<sup>977</sup> Ibid. Página 1526

<sup>978</sup> Lacan, J. *“¡El lobo, el lobo!”* 1954 (Págs. 119- 1966). En *“La tópica de lo imaginario”* (Los escritos técnicos de Freud- Ed. Paidós, Buenos Aires 1975).

sustituido los objetos reales por otros imaginarios, y que han renunciado a las actuaciones que conllevan la consecución de los fines deseados. <sup>(979)</sup>

En este trabajo de Freud escrito con posterioridad al caso Schreber, busca en la enfermedad **elementos que apoyen su tesis sobre el narcisismo**. Uno de ellos es **el análisis de las parafrenias**, y señala que este tipo de pacientes **parece haber retirado su libido del mundo exterior y del resto de las personas, y no las ha sustituido en sus fantasmas**. Observa que esa sustitución es de **carácter secundario y responde a una tentativa de curación según la cual quiere llevar otra vez la libido al objeto**. En este caso **el estancamiento de la libido adopta un nivel más patógeno**, y lo que **es un intento de curación por parte del enfermo**, es catalogado como **enfermedad**. <sup>(980)</sup> La diferencia de estos trastornos con **las neurosis de transferencias** está en que **la libido no permanece ligada a los objetos a través de la fantasía, sino que vuelve al yo**. El fenómeno de la megalomanía, por ejemplo, responde **a un dominio de la libido aumentada** <sup>(981)</sup>, produciéndose una **introversión “hacia las imágenes de la fantasía”**. <sup>(982)</sup>

Freud sostiene que las manifestaciones hipocondríacas de la parafrenia, proceden de **la denegación de la función psíquica que es el homólogo de la angustia en las neurosis de transferencia**. La angustia aquí es reemplazada por medio de la elaboración psíquica, y se produce la conversión, la formación reactiva o la fobia. En la parafrenia hay un **desprendimiento sólo parcial de la libido en relación a los objetos** <sup>(983)</sup> Señala que en este cuadro hay tres tipos de manifestaciones:

**1.- La de la normalidad o neurosis.**

**2.- La de los procesos patológicos (el desligamiento de la libido de sus objetos, la megalomanía, la perturbación afectiva, la hipocondría y todas las regresiones).**

**3.- Las de “restitución”, que ligan la libido objetual al propio objeto al modo de la histeria. En este grupo de trastornos se encuentran la demencia precoz o parafrenia propiamente dicha, o a la de una neurosis obsesiva (paranoia).**

---

<sup>979</sup> Cita de “*Introducción al Narcisismo*”, 1914, que aparece en página 143 del texto de “*¡El lobo, el lobo!*” 1954. En “*La tópica de lo imaginario*” (Los escritos técnicos de Freud- Ed. Paidós, Buenos Aires 1975).

<sup>980</sup> Freud lo explica de forma muy clara en el caso Schreber, y vuelve a trabajarlo desde el punto de vista técnico en “*Construcciones en psicoanálisis*”

<sup>981</sup> Libidomenge, (término en alemán original): El verbo “mengen”, significa mezclar, inmiscuirse, meterse en. En Ballesteros, se traduce como “aumentada”, en el sentido de inflada, con intromisión de contenidos no adecuados.

<sup>982</sup> Freud, S “*Zur Einführung des Narzissmus*” (1914) (Studiensausgabe, Band III “Psychologie des Unbewussten”, S. Fischer Verlag GMBH. Frankfurt am Main, 1975. Página 53

<sup>983</sup> Ibid. Página 53.

Las diferenciaciones de este tipo de estructuras con las neurosis de transferencia, formadas de las correspondientes formaciones del Yo normal, son las que según Freud, tendrían que aportarnos un análisis más profundo de la estructura del aparato psíquico.

### 7.3.- APORTACIONES DE MELANIE KLEIN AL TEMA DE LA PSICOSIS.

#### 7.3.1.- La posición esquizo- paranoide.

Sabemos que Melanie Klein realizó aportaciones cruciales para el concepto de psicosis, y en especial con respecto a la psicosis infantil. Recordamos algunas cuestiones ya expuestas en otros apartados para situar esta cuestión.

Partiendo de las concepciones de Freud que aparecen en su texto *“El Yo y el Ello”* (1923), formula su idea sobre el **Yo temprano o precoz**, que concibe como **“prisionero del Ello”** <sup>(984)</sup> Por otra parte en el texto *“El psicoanálisis de niños”* (1923) expone uno de los conceptos fundamentales de su pensamiento teórico: **la concepción de “posición”, como elementos que configuran la vida psíquica del sujeto**. Nos centraremos en este apartado en la **posición esquizo- paranoide**, y en los aspectos patológicos que de ella se derivan.

Hanna Segal <sup>(985)</sup> considera que este es un tema de difícil interpretación en la investigación psicoanalítica, puesto que esta es la fase del desarrollo que más se aleja en el tiempo del momento en que se ve a los pacientes, quienes seguramente ya han alterado, distorsionado y confundido sus primeras experiencias con las posteriores. Por ello es tan difícil observar a un bebé con algún tipo de perturbación, puesto que **cuanto más perturbado esté ese bebé, más se alejan sus experiencias de las de un observador adulto**. Sabemos que es en los primeros meses de la infancia donde se encuentran los puntos de fijación de la psicosis, y también que la regresión que se produce en la enfermedad psíquica, no retrocede a una fase de desarrollo que fue normal, **sino al estadio en el que estaban ya presentes las perturbaciones patológicas, que crearon bloqueos de desarrollo y constituyeron puntos de**

---

<sup>984</sup> Prólogo a las Obras Completas, escrito por Alicia Calderón de la Barca (Pág. 15). Ed. RBA *“Biblioteca de psicoanálisis”*, Barcelona, 2006

<sup>985</sup> Segal, H. *“Introducción a la obra de M. Klein”* Ed. Paidós. Psicología Profunda. Edición en castellano 1965. (Buenos Aires y Barcelona)

**fijación.** Por ello podemos afirmar que en realidad en el desarrollo perturbado **nunca se produjo un desarrollo normal.**

Segal señala que si estudiamos los historiales de los psicóticos, podemos estar en posición para poder diagnosticar rasgos esquizo- paranoides en la primera infancia, lo que puede aclararnos la dinámica de las perturbaciones psicológicas de esa época, si analizamos en profundidad a estos pacientes. Segal recuerda en qué consiste **el desarrollo normal de la posición esquizo-paranoide**, que consiste en **la escisión entre objetos buenos y malos, y el yo que ama y que odia al mismo tiempo.** Se produce una escisión en la que **las experiencias buenas predominan sobre las malas, condición necesaria para que se produzca la integración de ambos aspectos del objeto en el Yo.** Señala que en este estadio, **el bebé normal puede organizar sus percepciones mediante a procesos de proyección e introyección.** Pero este proceso se altera cuando **las experiencias malas predominan sobre las buenas**, bien por **razones externas o internas.** En este punto Segal describe varios tipos de desarrollo anómalo:

- Según las concepciones de W.R. Bion, cuando existen condiciones desfavorables en esa fase de la posición esquizo-paranoide, la identificación proyectiva se utiliza de forma diferente que en desarrollo normal. <sup>(986)</sup> En el desarrollo normal, **el bebé proyecta objetos internos y parte del Yo en el pecho y en la madre**, que no se alteran durante el proceso de proyección. Así cuando se produce **posteriormente la reintroyección pueden reintegrarse al yo.**
- En caso contrario, **cuando la ansiedad y los impulsos hostiles y envidiosos son muy intensos, la identificación proyectiva actúa proyectando la parte rechazada desintegrada en fragmentos muy pequeños y dispersos que se proyectan sobre el objeto, que a su vez es desintegrado en pequeñas partes.** El propósito de esta violenta identificación proyectiva es doble: Por un lado se odia violentamente **toda experiencia de realidad interna o externa, dado que en el desarrollo patológico la realidad se experimenta primordialmente como persecución.** La fragmentación del yo es un intento de librarse de toda percepción, y el resultado es que **se ataca al propio aparato perceptual.** Al mismo tiempo, **se odia al objeto responsable de la percepción, y por medio de la proyección se destruye ese fragmento de la realidad (el objeto odiado), y con él también elimina el aparato perceptual que lo percibió.** Cuando la envidia es muy intensa, **el objeto idealizado experimenta la misma suerte que el objeto malo**, puesto que **la percepción de tal objeto se vuelve muy dolorosa.** Por ello este tipo de identificación proyectiva se puede dirigir tanto al objeto ideal como al persecutorio.

Según explica Segal ese proceso de fragmentación produce que la disociación entre los objetos buenos (idealizados) y los objetos malos no se produzca de forma “limpia”, sino que el

---

<sup>986</sup> Bion fue el primer autor que describió las características de la identificación proyectiva patológica.

**objeto escindido es percibido en diminutos pedazos, cada uno de los cuales contiene una parte diminuta y muy hostil del yo.** Según los postulados de Bion, estos pedazos denominados **“objetos extraños”**, son percibidos como una **mutilación del aparato perceptivo**. Por ello se crea un **círculo vicioso** en el cual **el dolor que produce la percepción de la realidad conduce a una identificación proyectiva patológica**, que a su vez hace que la realidad sea cada vez más **persecutoria y dolorosa**. El niño afectado siente que **aquella parte de la realidad que está afectada por este proceso de escisión, está llena de “objetos extraños” que tienen una importante carga hostil**. Estos objetos **amenazan a un yo** que a su vez está **“despojado y mutilado**.

Según muestra con algunos casos clínicos, los pacientes intentan salvar la parte escindida del objeto, produciéndose lo que Segal denomina **“un ataque a la realidad”**. Dichos ataques se producen mediante **la identificación proyectiva**, que se añade a otro proceso característico de la posición esquizoparanoide, también descrito por Bion: **los ataques al vínculo**, que **inciden en cualquier órgano o función que vincule objetos**. De este modo el bebé **destruye su propia boca y el pezón materno, porque el vínculo que une a ambos**, y de este modo **se atacan los vínculos entre el Yo y el objeto (interno y externo)**. Por ese mismo mecanismo ataca **las funciones de “sentir y de pensar”**. Segal señala que **los vínculos entre otros objetos sufren el ataque de la envidia**, puesto que **el bebé no se siente capaz de establecer vínculos, y envidia la capacidad de los demás para establecerlos**. Pero cuanto más ataca los vínculos entre los objetos que internaliza, **se vuelve menos capaz de establecer vínculos él mismo**, y por tanto, **se torna cada vez más envidioso**.

También en relación con los vínculos, Segal sostiene que en la psicopatología de la posición esquizo paranoide, **se sexualizan de inmediato**, y según la opinión de muchos analistas que trabajan con pacientes esquizofrénicos, **el bebé esquizoide tiene fantasías y experiencias genitales que se producen de forma muy temprana**. Parece que sufren **una envidia sexual y celos muy violentos**, puesto que **el complejo de Edipo está en un estadio oral**, y se caracteriza por **los intensos celos y por una envidia de la relación entre los padres, igual de intensa**.

Según estas características descritas, Segal afirma que **el bebé esquizoide vive en un mundo muy diferente al del bebé normal**, puesto que **su aparato perceptual está dañado, y se siente rodeado de objetos hostiles y desintegrados**. Están cortados sus vínculos con la realidad, y los que se mantienen le producen gran dolor, debido al **desmantelamiento de su capacidad para integrar y establecer vínculos**. Para poder sobrevivir en estas condiciones, el

bebé tiene que preservar esa parte del yo capaz de alimentarse, y también intentará establecer - un objeto lo bastante bueno como para que pueda alimentarle. Según H. Segal tiene **que escindir, apartar y conservar el objeto ideal, para protegerlo de los efectos devastadores de la identificación proyectiva.** <sup>(987)</sup>

### 7.3.2.- Efectos de la pulsión sádica en los estadios tempranos del desarrollo.-

En 1930 M. Klein escribe el artículo *“La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del Yo”* <sup>(988)</sup>. En dicho texto se plantea una etapa temprana del desarrollo mental en que se activa el sadismo en cada una de las diversas fuentes de placer libidinal <sup>(989)</sup>. Su planteamiento se basa en que **el conflicto edípico comienza en un periodo en el que predomina el sadismo.** Según su concepción, el niño espera encontrar en el cuerpo de la madre una serie de elementos, que de acuerdo con sus primitivas fantasías, incluyen también las teorías sexuales acerca del coito de los padres, según las cuales el pene del padre, o incluso su cuerpo entero, **es incorporado por la madre en el acto sexual.** Es así como **el niño dirige ataques sádicos a ambos padres,** a quienes en su fantasía muerde o despedaza, pero al mismo tiempo dichos ataques **despiertan en él una gran angustia por el temor a ser castigado por ellos.** Esta angustia a su vez **es internalizada como consecuencia de la introyección oral- sádica de los objetos, dirigida hacia el super-yo temprano.** Klein señala que estas situaciones de angustia en estas fases tempranas, resultan **muy abrumadoras para el niño.** Sostiene que los excrementos son transformados en armas peligrosas en virtud de la fantasía, y así para el niño orinar es lo mismo que herir o quemar, en tanto que las materias fecales son armas y proyectiles. En épocas posteriores estas formas de ataques se efectúan de forma más encubierta, homologándose los excrementos a sustancias venenosas.

En este desarrollo temprano la emergencia de esos sentimientos de angustia sin que el Yo esté todavía formado, es según la concepción de M.Klein lo que explica una serie de fenómenos en el psiquismo infantil. El exceso de sadismo produce angustia y también moviliza los mecanismos de defensa más primitivos del Yo, tal como Freud describe en 1926 en *“Inhibición Síntoma y Angustia”*. En este texto señala que antes de que el <yo se diferencie claramente y antes de que se desarrolle el Superyó, el aparato mental podría utilizar formas de

---

<sup>987</sup> Segal, H. *“Introducción a la obra de M. Klein”* (Pág. 61) Ed. Paidós. Psicología Profunda. Edición en castellano 1965. (Buenos Aires y Barcelona)

<sup>988</sup> Klein, M *“La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del Yo”*, 1930. En Obras Completas. Ed. RBA *“Biblioteca de psicoanálisis”*, Barcelona, 2006

<sup>989</sup> En este texto Klein hace referencia a su escrito *“Estadios tempranos del conflicto edípico”* (1928)

defensa diferentes **de los que tendrán lugar posteriormente, cuando se alcancen mayores grados de organización**" (<sup>990</sup>)

Klein afirma que **la primera defensa impuesta por el yo está en relación con dos fuentes de peligro: el propio sadismo del sujeto, y el objeto atacado.** En relación con el primero, la defensa que emplea el sujeto está relacionada con **la expulsión**, mientras que la defensa empleada contra el objeto atacado **implica destrucción**. La razón por la que considera que **el sadismo se convierte en una fuente de peligro**, es porque da una ocasión al sujeto para **liberar su angustia**, y también porque **al atacar al objeto para destruirlo apuntan a su propio yo**. En cuanto a la fuente de peligro que proviene del **objeto atacado**, **el sujeto llega a temer que dicho objeto emprenda contra él ataques similares ("retaliatorios")**. En esta situación el Yo del niño que aún no está totalmente desarrollado, se encuentra con una tarea que le supera, que es el intento de **dominar una angustia muy intensa**.

Klein hace referencia a su escrito de 1923 "*Análisis infantil*", en el que afirma que **la angustia surge en esta fase en la que se pone en marcha el mecanismo de la identificación junto con el interés libidinal**. El niño comienza a temer a lo que representa los objetos que desea destruir (pene-vagina- pecho). La angustia que se genera contribuye a equiparar el objeto con otras cosas, que de este modo se convierten en **"objetos de angustia"**. De este modo el niño se ve abocado a hacer nuevas ecuaciones que son **la base de su interés por nuevos objetos, y también son el fundamento del simbolismo**. (<sup>991</sup>) Klein afirma que **el simbolismo no sólo es el fundamento de toda fantasía y sublimación**, sino también que sobre él se construye **la relación del sujeto con el mundo exterior y con la realidad en general**. Sostiene que el impulso epistemofílico surge **simultáneamente con el sadismo, cuyo objeto es el cuerpo materno con sus contenidos fantaseados**.

Se refiere también a las fantasías sádicas dirigidas contra el interior del cuerpo materno, que constituyen la primera y más básica relación con el mundo externo. La capacidad para responder a ese mundo exterior, dependerá del éxito con el que el sujeto atraviese esa fase. Las primeras experiencias del niño proceden de **fantasías primitivas**, según las cuales **se ve rodeado de objetos que le causan angustia, y no diferencia entre objetos animados e**

---

<sup>990</sup> La cita aparece en la página 237 de Obras Completas (Tomo I), en el trabajo "*La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del Yo*", 1930.

<sup>991</sup> Klein, M "*La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del Yo*", 1930. En Obras Completas. Ed. RBA "*Biblioteca de psicoanálisis*", Barcelona, 2006. Página 238

**inanimados, que percibe como equivalentes.** A medida que el Yo evoluciona, la realidad va formando parte de ese Yo, cuyo desarrollo y su relación con la realidad dependerán de su **capacidad, para poder tolerar la presión de las primeras situaciones de angustia en etapas tempranas.** Klein sostiene que tiene que haber un cierto equilibrio entre los diferentes factores, pues **una cierta cantidad de angustia es necesaria para la formación de símbolos y fantasías.** También es esencial que **el Yo pueda desarrollarse de forma adecuada, y tenga la capacidad suficiente para tolerar la angustia, para que ésta pueda ser elaborada satisfactoriamente.** <sup>(992)</sup>

### 7.3.2.- El caso Dick.-

Afirma Klein que estas hipótesis se confirman en el tratamiento de Dick. Le describe como un niño de cuatro años, cuya pobreza de vocabulario y desarrollo intelectual estaban a un nivel de un niño de 15 –18 meses. También refiere que había en él una notable falta de adaptación a la realidad y dificultades importantes en la relación con su entorno. Señala que Dick carecía de afecto y parecía indiferente a la presencia o ausencia de la madre o la figura de la cuidadora. Rara vez manifestaba angustia, y no se observaba interés por juegos o por cualquier contacto con el medio. Su lenguaje consistía en sonidos ininteligibles y la repetición constante de ciertos ruidos. Tenía poco vocabulario que utilizaba incorrectamente, pero lo más llamativo para Klein era que el niño, no sólo tenía dificultades para hacerse entender, si no que **parecía que tampoco lo deseaba.** <sup>(993)</sup> Señala que incluso la madre de Dick observaba que éste tenía una actitud negativa y opositora, pues con frecuencia **hacía todo lo contrario de lo que se esperaba de él.**

A M. Klein le llamaba la atención el diferente comportamiento de Dick con respecto a los niños neuróticos, que se observaba en que no parecía alterarse cuando la cuidadora que le trajo a consulta se ausentó, y se fue con la terapeuta con inusitada indiferencia. En esa primera sesión corrió de un lado a otro sin ningún fin aparente y sin ninguna coordinación, y luego después lo hizo alrededor de Klein **“como si fuese un mueble más”.** Observó que no mostró interés alguno por los objetos del consultorio, y mostraba una expresión que le hacía parecer como ausente, a diferencia de otros niños con neurosis graves. Klein comenta que este

---

<sup>992</sup> Klein, M “La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del Yo”, 1930. En Obras Completas. Ed. RBA “Biblioteca de psicoanálisis”, Barcelona, 2006. Página 238.

<sup>993</sup> En el diagnóstico del autismo y otros trastornos graves del desarrollo, se valora la presencia o ausencia de la intención comunicativa, como elemento decisivo para el diagnóstico.



comportamiento de Dick **parecía no tener propósito alguno, y aparentaba no tener relación con ningún tipo de afecto.**

En cuanto a su historia evolutiva, Klein relata que su lactancia había sido insatisfactoria, y además tuvo que ser complementada por la alimentación artificial, al percibir la madre después de algunas semanas de que el niño estaba pasando hambre. A pesar de que cuando tenía siete semanas contrataron a una nodriza para alimentarle, el niño no mejoró, por lo que hubo que recurrir a la lactancia artificial. Dick tuvo trastornos digestivos, prolapso anal y hemorroides más adelante. Klein comenta que el desarrollo del niño quedó afectado porque, a pesar de que recibió todo tipo de cuidados, **parecía que en algún punto el afecto de la madre no le llegaba del todo, dado que la relación con ella estaba marcada por la angustia de ésta.** (<sup>994</sup>) Según afirma Klein, Dick se crió en un ambiente “**pobre de amor**”, refiriéndose a sus padres y a su primera niñera. Cuando tenía dos años tuvo una niñera muy afectuosa con la que se vinculó muy bien, y también la tuvo con su abuela, con la que pasó un largo tiempo. Klein señala que estos cambios en las figuras de referencia, pudieron tener una influencia en su desarrollo.

En cuanto al desarrollo motriz éste se desarrolló con normalidad, y caminó a edades acordes con su edad cronológica, pero tuvo dificultades en el aprendizaje del control de esfínteres. De todos modos adquirió los hábitos a los tres años, gracias a la ayuda de la nueva niñera. Por otra parte era sensible a los reproches, y en una ocasión la niñera le recriminó porque le descubrió masturbándose. Le dijo que era “malvado” y que no debía hacerlo, reproche que originó temores y sentimientos de culpa. Otro dato de su proceso evolutivo era que a los cuatro años Dick había hecho algunos conatos de adaptación, pero todos relacionados con el aprendizaje mecánico.

También descubre Klein en los antecedentes de Dick dificultades con la alimentación, puesto que era muy selectivo con la comida y había que forzarle para que comiera. (<sup>995</sup>) Comenta que esta situación mejoró con la niñera afectuosa, mostrando mayor interés por la comida, aunque persistieron las dificultades fundamentales, porque tampoco con ella ni con su abuela pudo establecer un contacto emocional más profundo, de forma que se pudiera poner

---

<sup>994</sup> Ricardo Saiegh sostiene en la historia familiar de los psicóticos no siempre hay cosas terribles. A veces hechos banales aparentemente, denotan que el psicótico está, pero no se le incluye. En ese sentido está fuera del circuito afectivo de la familia, en lo profundo aunque no en la apariencia.

<sup>995</sup> Además de los problemas con la lactancia materna, rechazaba el biberón, y cuando se incorporó la alimentación con sólidos no quería morderlos y se negaba a tomar alimentos que no fueran papilla.

en marcha **la necesaria relación objetal**. Señala que en el análisis de Dick pudo descubrir que - esa “inhibición” de su desarrollo, se debía **al fracaso de las etapas más tempranas del desarrollo**.

Dick tenía una **incapacidad para tolerar la angustia**, y según señala Klein, **lo genital había intervenido de forma muy precoz**. Esto produjo una **identificación con el objeto atacado**, lo que a su vez **contribuyó a generar una defensa igualmente precoz contra el sadismo**. Como resultado de este proceso, hubo **un detenimiento en su fantasía y en su relación con la realidad**, y con ello **un cese en la formación de símbolos**. <sup>(996)</sup> Como consecuencia de ello **el niño era indiferente a la mayor parte de los objetos y juguetes que veía a su alrededor**, además parecía no comprender **su finalidad o sentido**. Pero observó que a Dick le interesaban los trenes, las estaciones, y también las puertas, picaportes y abrir y cerrar las puertas.

Según M. Klein el interés hacia esos objetos y acciones tenía un origen común, y era la relación con la penetración del pene en el cuerpo materno, representando el pene del padre y el suyo propio las puertas y las cerraduras. Por ello sostiene que **lo que había producido la detención de la actividad de formación de símbolos era el temor del castigo que podría recibir del pene de padre**, especialmente. Añade que **las defensas contra sus propios impulsos destructivos obstaculizaban su desarrollo**. Observaba que el niño era incapaz de cualquier agresión, que incluso le llevaba a rechazar morder los alimentos. Tampoco podía manejar tijeras, cuchillos y otras herramientas a la edad de cuatro años. Klein interpreta esto como una consecuencia de las **defensas contra los impulsos sádicos, relacionados con fantasías de coito, dirigidos contra el cuerpo materno y sus contenidos**. A raíz de esto se producía un **cese de las fantasías y de la formación de símbolos**, que perturbaban el posterior desarrollo de Dick porque **el niño no podía vivir en fantasías la relación sádica con el cuerpo de la madre**.

Klein reconoce las grandes dificultades que tuvo en el tratamiento de Dick, no tanto por la falta de sus expresiones verbales, sino porque **su simbolismo no se había desarrollado**. Señala que esto se debía al **poco interés por su entorno**, hacia las que mostraba una **indiferencia casi total**. No tenía prácticamente relaciones con ningún objeto en particular, y como no había incorporado ninguna relación simbólica o afectiva con los mismos, **no podía**

---

<sup>996</sup> Klein, M “*La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del Yo*”, 1930. En Obras Completas. Ed. RBA “*Biblioteca de psicoanálisis*”, Barcelona, 2006. Página 240-241

representar ninguna fantasía con ellos. El desinterés de Dick estaba asociado con su falta de relación simbólica con las cosas, lo que supuso un obstáculo inicial para establecer contacto terapéutico con él.

En su primera sesión con Dick, Klein describe que el niño utilizó unos trenes del cajón de juegos. Al tren grande le llamó "tren papito" y "Tren Dick" al pequeño. Entonces Dick hizo rodar el tren que llevaba su nombre, mientras decía "Estación".<sup>(997)</sup> Klein interpretó que la estación era mamá, y le dijo; *"Dick está entrando en mamita"*. Dick reaccionó escondiéndose en un rincón y dijo *"Oscuro"*, para después salir corriendo. La interpretación correspondiente fue que dentro de la madre estaba oscuro (<sup>998</sup>) Esta acción se repitió con variaciones en sesiones siguientes, y un poco más tarde empezaron a surgir otras temáticas, como la de las fantasías hacia las materias fecales, orina y pene, que según interpreta Klein **eran los objetos con los cuales atacaba el cuerpo de la madre y, en particular, el pene del padre que el imaginaba en el interior del vientre de ella**. Señala que durante el análisis pudo observarse diferentes formas de cómo ese pene era fantaseado, y también pudo percibir un sentimiento creciente de agresividad contra él, con predominio de deseos de destruirlo y devorarlo. Según Klein la introyección del pene del padre parecía estar relacionada con dos temores a la vez: **por un lado con el temor al pene como superyó primitivo y dañino (objeto externo)**, y por otro lado con **el temor al castigo por la madre a la que había robado (objeto introyectado)**. Estos temores se mostraban claramente en el hecho de que este tipo de representaciones desencadenaban **angustia**, y al mismo tiempo **remordimiento y sensación de que había que reparar el daño causado**:

*"Por esa razón, Dick volvía a depositar sobre mi falda o en mis manos el hombrecillo de juguete, guardaba todo otra vez en el cajón, etc... La temprana actuación de las reacciones provenientes del plano genital era el resultado de un desarrollo prematuro del yo; no obstante, sólo había conseguido inhibir el desarrollo ulterior del yo. Esta temprana identificación con el objeto no podía ser aún relacionada con la realidad".* (<sup>999</sup>)

---

<sup>997</sup> Klein, M "La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del Yo", 1930. En Obras Completas. Ed. RBA "Biblioteca de psicoanálisis", Barcelona, 2006. Página 242

<sup>998</sup> Klein señala que Dick repitió esta acción varias veces y Melanie Klein le dijo a modo de explicación: "Dentro de mamita está oscuro. Dick está dentro de mamita oscura". Repitió esto varias veces hasta que preguntó por su niñera, respondiéndole Klein que la niñera vendría pronto. Se añade un comentario al respecto, y es que con esta forma de proceder, a partir de las palabras de Klein a propósito del trenecito Dick, el tren papá y la estación mamá, realiza una construcción, tal y como lo expresa Lacan en el texto del Estado del Espejo y tomando las últimas concepciones de Freud en el texto "Construcciones en Psicoanálisis". Esta es una auténtica construcción, porque apenas hay elementos en el comportamiento de Dick que hablen de un proceso simbólico. Los adultos verdaderamente construimos el psiquismo del niño, y por tanto, podemos contribuir a reconstruirlo.

<sup>999</sup> Klein, M "La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del Yo", 1930. En Obras Completas. Ed. RBA "Biblioteca de psicoanálisis", Barcelona, 2006. Página 244

A veces decía cosas como “Pobre señora Klein” o “pobre cortina”. Además de la incapacidad para tolerar la angustia, Klein observa que esa empatía precoz había tenido mucho que ver en **la represión de sus impulsos destructivos**. Apunta que Dick había roto sus lazos con la realidad, y se había producido **una detención de su vida de fantasía** refugiándose en **las fantasías del cuerpo oscuro y vacío de su madre**. Klein observa algunos mecanismos del funcionamiento mental de Dick, que le llevaba a apartar su atención de los diversos objetos del mundo externo que representaban el contenido del cuerpo de la madre, el pene del padre, heces y niños, **porque los sentía como peligrosos y agresivos**. Además tenía **que negar su propio pene como órgano sádico y sus excrementos**.

Klein se proponía llegar al inconsciente de Dick **a través de los fragmentos de su vida de fantasía y de formaciones simbólicas**. Pudo obtener una **disminución de la angustia latente**, quedando de manifiesto **cierto monto de angustia**. Sobre esta cuestión puntualiza que **la elaboración de dicha angustia implicaba establecer una relación simbólica con los objetos, y al mismo tiempo movilizar impulsos epistemofílicos y agresivos**. Por ello cualquier progreso estaba acompañado por la **liberación de nuevas cantidades de angustia**, y esto le conducía a **apartarse de algún modo de aquellas cosas con las que había establecido relaciones afectivas**, puesto que se habían convertido en **objetos de angustia**. Al apartarse de ellas, se dirigía hacia nuevos objetos, y estos también llegaban a convertirse en **el objetivo de sus impulsos epistemofílicos y agresivos**.

A medida que avanzaba el tratamiento de Dick iba modificando algunas actividades (<sup>1000</sup>), **lo que aumentaba su actividad y curiosidad por los objetos, al mismo tiempo que se incrementaban las tendencias agresivas**. La exteriorización de sus impulsos agresivos favorecían al mismo tiempo el interés por el entorno, y en esa misma medida se iba enriqueciendo su vocabulario, puesto que su curiosidad por las cosas también se ampliaba a los nombres de éstas (<sup>1001</sup>). El progreso de Dick también se hacía notar en la transferencia del niño hacia su terapeuta, lo que se advertía por un **aumento de la intensidad de la transferencia** a medida que **crecía el interés por los objetos**. Por todo ello se podría decir que estaba apareciendo **la relación de objeto, que hasta el momento casi no había surgido**. También había mejorado la actitud de Dick hacia su madre y hacia su niñera, mostrándose más

---

<sup>1000</sup> Klein apunta que durante algún tiempo evitó el armario, pero en su lugar se interesó por investigar otras partes del consultorio como el lavabo y la estufa. Los examinaba atentamente, al mismo tiempo que descargaba sus impulsos destructivos con estos objetos.

<sup>1001</sup> Recordamos esa fase en el desarrollo del lenguaje de la que nos hablaba Vigotsky, en la cual los niños empiezan a comprender que las cosas tienen un nombre.

afectuoso, mejoría que se extendió hacia el padre, cuya relación con él da muestra de indicios - claros de una actitud edípica normal. Asimismo Klein señala que ha aumentado su interés por hacerse entender, lo que antes no mostraba.

M. Klein considera que la evolución de su paciente a los 6 meses de tratamiento, permite aventurar un pronóstico favorable. Por medio de pocas palabras pudo establecerse un contacto con él, y también fue posible **movilizar la angustia, que pudo ser regulada y resuelta, en un niño que hasta el momento tenía pocos intereses y con dificultad para establecer relaciones afectivas.** <sup>(1002)</sup> Klein modificó su técnica habitual en el análisis de Dick, pues interpretaba desde un principio las representaciones incipientes del niño basadas en principios teóricos generales, debido a su falta de expresión <sup>(1003)</sup>. Por ese medio pudo lograr **un acceso a su inconsciente y movilizar la angustia y otros afectos.** Las representaciones fueron más completas y constituyeron una base más sólida para el análisis.

Explica también, cómo en este proceso analítico **logró que la angustia se hiciese manifiesta y que se atenuara la que existía en estado latente, por medio de la interpretación.** Esto permitió una mejor elaboración, al distribuirla sobre **las nuevas adquisiciones e intereses, y también se pudo aminorar.** El camino hacia el inconsciente de Dick, necesitó emplear fórmulas distintas: Además de tratar de llegar hacia su inconsciente, era necesario **abrir un camino para el desarrollo del Yo,** en una situación en la que **el niño no tenía prácticamente lenguaje. Ese acceso al inconsciente tendría** que hacerse a través del Yo, y a pesar de que el paciente tenía un Yo muy poco desarrollado, pudo llegarse a establecer dicha vinculación con el inconsciente.

Afirma por tanto que, pudo lograrse al mismo tiempo la evolución del Yo y de la libido, tan sólo **analizando los conflictos inconscientes** y sin tener que **imponer al yo ninguna “influencia educacional”.** Klein señala que si ese yo tan escasamente desarrollado del niño que carecía de todo contacto con la realidad, fue capaz de soportar el levantamiento de las represiones por medio del análisis sin que pudiera haber un derrumbe, y por tanto **no habría que tener ningún temor en el caso de el Yo de los niños neuróticos pueda sucumbir a los empujes del Ello.** También destaca el hecho que, según su opinión, **la influencia educativa no había dejado**

---

<sup>1002</sup> Klein, M “*La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del Yo*”, 1930. En Obras Completas. Ed. RBA “*Biblioteca de psicoanálisis*”, Barcelona, 2006. Página 245

<sup>1003</sup> Según la técnica empleada por Klein, solía interpretar el material cuando éste había sido expresado a través de varias representaciones, pero en el caso de Dick tal capacidad de expresión no existía al principio

ninguna huella en Dick (<sup>1004</sup>), mientras que el **tratamiento analítico** ha conseguido que **su yo pueda evolucionar y adaptarse al ritmo de las pulsiones movilizadas por el análisis.** (<sup>1005</sup>)

En cuanto al diagnóstico de Dick, el doctor que le había tratado anteriormente (el Dr. Forsyth), había diagnosticado **demencia precoz**, ya que el cuadro clínico parecía concordar con este trastorno. Los aspectos coincidentes más relevantes eran **la falta casi total de afectividad y de angustia, el gran alejamiento de la realidad, la casi ausencia de contacto emocional, la conducta negativista, la indiferencia ante el dolor...., todos ellos síntomas característicos de la demencia precoz.** El análisis también indicaba a Klein que se podía **descartar la psiconeurosis**, pero también advierte que hay un rasgo en contra del diagnóstico de **demencia precoz: el rasgo fundamental en el caso de Dick era una inhibición en el desarrollo y no una regresión.** Además está el hecho de que **la demencia precoz es muy poco frecuente en la primera infancia.**

Manteniendo la prudencia necesaria, considera que el diagnóstico de la enfermedad de Dick es el de **esquizofrenia**. A diferencia de la esquizofrenia típica de los niños, en este caso se aprecia lo que ella denomina **“una inhibición del desarrollo”**, mientras que la mayoría suelen presentar **una regresión después que el niño ha superado cierta etapa de su desarrollo** (<sup>1006</sup>). M. Klein afirma que la esquizofrenia infantil es mucho más frecuente de lo que se llega admitir. En primer lugar considera que **los padres, especialmente procedente de las clases más desfavorecidas**, consultan poco al psiquiatra y sólo lo hacen cuando **el caso es grave.** (<sup>1007</sup>) En el caso de que los pacientes lleguen a la consulta, el médico tiene muchas dificultades para **establecer en un examen rápido la presencia de esquizofrenia**, por ello muchos casos son catalogados con otras denominaciones como **“detención del desarrollo”, “deficiencia mental”, “predisposición psicopática”, “tendencias asociales”, etc. . .”** (<sup>1008</sup>)

---

<sup>1004</sup> Klein emplea la expresión **“Había resbalado sobre Dick sin dejar ninguna huella”**, lo que resulta muy gráfico.

<sup>1005</sup> Este comentario de Klein puede estar dirigido a su debate con Ana Freud, y su discrepancia sobre el papel del análisis en los niños, tal como podemos ver en **“Symposium sobre el análisis infantil”**, 1927. Pero quizá Klein se precipita en rechazar la educación como forma de fortalecer los primeros vínculos, que podría ayudar a reconstruir.

<sup>1006</sup> En la nota nº 6 al pie de página 248, Klein comenta que: **“El hecho de que el análisis permitiera establecer un contacto con la mente de Dick y que se hay obtenido algún resultado en un periodo de tiempo relativamente breve, hace pensar en la existencia de cierto desarrollo latente, además del escaso desarrollo manifiesto.”** En el caso de David que veremos más adelante, se observó por el contrario regresión en dicho desarrollo, o al menos una desestructuración mayor en su funcionamiento mental.

<sup>1007</sup> Esto podría ser discutible, al menos hoy en día. Tiene que ver con la mayor o menor resistencia de los padres a reconocer que lo que le pasa a su hijo requiere ayuda profesional.

<sup>1008</sup> En el caso de David veremos las dificultades para hacer un diagnóstico de psicosis, y se quedan con el retraso mental, sin ver más allá de ese déficit.

También señala que la esquizofrenia en los niños es menos evidente y llamativa que en los adultos, puesto que algunos de los rasgos típicos de esa enfermedad se pueden dar en el desarrollo de niños normales. Síntomas tales como **alejamiento de la realidad, falta de contacto emocional, incapacidad para concentrarse en cualquier tarea, conducta poco coherente y charla sin sentido**, no llaman tanto la atención en un niño, a quien no aplicamos los mismos parámetros que a un adulto. Otros síntomas como **el exceso de movilidad y movimientos estereotipados, difieren de la hiperkinesia y estereotipia de los esquizofrénicos sólo en cuestión de grado.** <sup>(1009)</sup> Contrariamente a lo que podría esperarse, comenta que los niños psicóticos que son aparente muy dóciles. Esa obediencia automática que los padres toman por docilidad es llamativa, mientras que las conductas negativas son vistas como travesuras. Es difícil apreciar la disociación que experimenta el niño psicótico, y señala que **la angustia fóbica de los niños suele contener ideas de persecución de carácter paranoide y los temores hipocondríacos tienen que observarse detenidamente**, y muchas veces sólo pueden **llegar a descubrirse mediante el análisis.** Klein sostiene que son más frecuentes en los niños **los rasgos psicóticos que los verdaderos cuadros de psicosis, aunque los episodios de este tipo pueden desembocar en enfermedades posteriores, si las circunstancias son desfavorables.** <sup>(1010)</sup>

Klein deduce una serie de conclusiones teóricas acerca de este caso Dick y de otros casos similares:

- Considera que **el sadismo domina los estadios tempranos del Complejo de Edipo**, y tienen lugar en la etapa en la que **se inicia el sadismo oral, al que se añade el sadismo uretral, muscular y anal**, y finaliza cuando termina la primacía del sadismo anal. Sólo en estadios posteriores del conflicto edípico aparece **la defensa contra los impulsos libidinales**, mientras que **en los estadios tempranos la defensa está dirigida contra las pulsiones destructivas asociadas.**

- Esta defensa de carácter violento y erigida por el Yo, **va dirigida contra el propio sadismo del sujeto y contra el objeto atacado, considerados ambos como fuente de peligro.** Esta defensa es diferente de **los mecanismos de represión, y en el varón se dirige también hacia su propio pene, como el órgano que puede materializar su sadismo.** Según Klein esta sería **una de las causas más frecuentes de todas las perturbaciones de la potencia sexual.**

---

<sup>1009</sup> Me parece de gran valor estas aportaciones, porque el diagnóstico de los trastornos en la infancia siempre es complicado y polémico, y mucho más hoy en día que el cuadro sintomático puede ser cualquier cosa. Es notorio el tema de las modas; ahora se lleva la hiperactividad, “encasquetando” esa etiqueta a niños cuyo problema es muy diferente, y los síntomas pueden ser expresión de cualquier trastorno, o incluso algo evolutivo o situacional.

<sup>1010</sup> Klein, M “*La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del Yo*”, 1930. En Obras Completas. Ed. RBA “*Biblioteca de psicoanálisis*”, Barcelona, 2006. Página 247

- El punto de fijación de la demencia precoz, se encuentra en **el periodo inicial de la fase en la que el sadismo alcanza el momento más intenso**. Es más adelante, en la segunda parte de esta fase, **cuando los ataques fantaseados tienen contenidos como envenenamientos, apreciándose un predominio de los impulsos sádicos uretrales y anales**. Klein señala que es éste el punto de fijación de la paranoia.<sup>(1011)</sup>

Cuando aparece prematuramente y con intensidad la defensa del yo contra el sadismo, **se impide el establecimiento de la relación con la realidad y el desarrollo de la vida de fantasía**. Por ello quedan detenidas **la posesión y exploración sádica del cuerpo materno y del mundo exterior (el cuerpo de la madre por extensión), quedan detenidas**. Esto produce que **se suspenda, en mayor o menor grado, la relación simbólica con cosas y objetos que representan el cuerpo de la madre, y también el contacto del sujeto con su ambiente y con la realidad en general**. Según Klein este retraimiento provoca falta de afecto y la emergencia de la angustia es **uno de los síntomas de la demencia precoz**. En este trastorno **la regresión iría directamente a la fase temprana del desarrollo**, en la cual el sujeto por medio de las fantasías se **apropia y destruye sádicamente del interior de la madre, y se establece una relación con la realidad que la angustia impide o frena**.<sup>(1012)</sup>

### 7.3.2.1.- Aportaciones de Lacan al “Caso Dick”.-

Lacan hace unas reflexiones interesantes acerca del caso Dick en su texto *“La tópica del imaginario”*<sup>(1013)</sup> La teoría kleiniana insiste en la relación con el niño con los objetos, empezando por el interior del cuerpo materno. Se produce una re-introyección de los objetos expulsados y orienta su interés hacia otros menos peligrosos. Según Melanie Klein se produce la ecuación heces-orina, y los objetos más neutros equivaldrán a los primeros, por un vínculo

---

<sup>1011</sup> Recuerda que K. Abraham consideraba que hay una regresión de la libido a la primera fase anal en la paranoia, aunque coincide con Freud en la hipótesis de que los puntos de fijación de la demencia precoz y de la paranoia se encuentran en la etapa narcisista, aunque en la demencia precoz se producen antes. Está claro que la etapa narcisista es clave para comprender determinadas fijaciones.

<sup>1012</sup> Klein, M *“La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del Yo”*, 1930. En Obras Completas. Ed. RBA *“Biblioteca de psicoanálisis”*, Barcelona, 2006. Página 249

<sup>1013</sup> Lacan, J. *“La tópica de lo imaginario”*. Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página 131-132)



que Lacan califica de **IMAGINARIO**. Señala seguidamente que la **ecuación simbólica** <sup>(1014)</sup> que **aquí se produce**, tiene lugar gracias a un **juego imaginario de expulsión, introyección, proyección y absorción**. <sup>(1015)</sup>

Lacan observa en Dick **“un esbozo de imaginarización” del mundo exterior**. Según él ese mundo está a punto de aflorar, aunque sólo sea en potencia, y apunta que Dick juega tanto con el continente como con el contenido. Sostiene que el niño ya ha **“entificado”** de forma natural ciertos objetos: **el trencito, ciertas tendencias, ciertas personas**, incluso **él mismo es el trencito en relación a su padre que es el tren grande**. Por otra parte advierte lo extremadamente reducido que es el número de objetos significativos para Dick, y sólo **hay signos mínimos con los que expresa el adentro y el afuera, el contenido y el continente**, donde **el espacio negro es inmediatamente asimilado al interior del cuerpo de la madre en el cual se refugia**. También apunta que en realidad no se produce aún un juego libre en Dick, puesto que no existe una **conjunción entre las diferentes formas, imaginaria y real de los objetos**. Así, cuando busca refugio en el interior vacío y negro del cuerpo materno, los objetos no están allí, por la sencilla razón de que en su caso, **“el ramillete y el florero no pueden estar allí al mismo tiempo”**. <sup>(1016)</sup> <sup>(1017)</sup>

Lacan sostiene que Dick dispone de **algunos “registros significativos”**, y que M. Klein hace hincapié en la **precariedad del registro imaginario**. Un juego variado en el que el niño puede hacer una transposición imaginaria de los objetos, y permite que **progresivamente se puedan ir invistiendo los objetos en el plano afectivo**. Esto se consigue multiplicando aquellos

---

<sup>1014</sup> Ecuación simbólica.- Fuente: “Simbolización, simbiosis y narcisismo en el paciente psicossomático” David M. Karp) (Vía Internet).- Concepto utilizado por H. Segal: “Sustitutos de objetos originales o partes del Self son utilizados libremente, pero considerándolos como diferentes del objeto original, sentidos y tratados como idénticos a éste; se usa para mejorar la ausencia del objeto ideal o para controlar un objeto perseguidor.” Señala Segal que es posible pasar de la ecuación simbólica al símbolo. Surge cuando los sentimientos depresivos predominan sobre los esquizo-paranoides, cuando la separación, la ambivalencia, la culpa y la pérdida pueden ser toleradas. El símbolo no se usa para negar, sino para superar la pérdida” Queda claro que la vivencia de pérdida del objeto primordial es necesaria para llegar a lo simbólico, mientras que la ecuación simbólica sería un paso previo- propio del desarrollo- asociado a la discriminación y a los sentimientos persecutorios”

<sup>1015</sup> Ibid. 132.

<sup>1016</sup> Lacan, J. “La tópica de lo imaginario”.Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página132-133)

<sup>1017</sup> En cuanto a la referencia que hace Lacan a la ecuación simbólica, la profesora Ortiz de Zárate, señala que el problema es que ésta no es otra cosa que la **identificación**, porque aún **no es una relación simbólica como tal**, sino **sustitutos de objetos originales o partes del Self, que se consideran diferentes al objeto original, pero sentidos y tratados como idénticos a éste**. Según indica la profesora cuando M. Klein le dice a Dick **“mamá -estación”, “papa- tren- entrando en mamá, Dick-tren pequeño”,** está introduciendo **“una prótesis de Escena Primaria en la que él puede estar “fuera” del cuerpo de la madre”,** estableciendo por primera vez una situación de **“tercero”** junto a Melanie Klein. La cuestión, no es tanto lo que dice Lacan sobre si Dick y su madre no pueden estar allí al mismo tiempo, sino **salir del interior de su madre, pues de momento no puede ser otra cosa que ella**.

mecanismos que despliega en todas sus ecuaciones **objetos que tienen un valor de “GESTALT” en su entorno** <sup>(1018)</sup> y que están **delimitados en sus formas.** <sup>(1019)</sup> En relación con esto Lacan resalta que Klein se dio cuenta de la pobreza del mundo imaginario, y al mismo tiempo de **la imposibilidad de este niño de establecer una relación efectiva con los objetos** en tanto **“estructuras”**. Parece indicada aquí la referencia a Vigotsky y en el capítulo último trabajado en un texto en el que hace referencia a la diferente naturaleza de los conceptos:

*“El sistema constituye el punto cardinal a cuyo alrededor, lo mismo que alrededor de un centro, gira toda la historia del desarrollo de los conceptos en la edad escolar. El sistema es lo nuevo que surge en el pensamiento del niño junto con el desarrollo de sus conceptos científicos y lo que eleva su desarrollo mental a un grado superior.”*<sup>(1020)</sup>

Esta cuestión va a ser destacada en la exposición de uno de los casos prácticos (el número 1), en el que cuando hice una evaluación de su capacidad cognitiva, **encontré competencias y conocimientos, pero estos estaban aislados y faltos de hilo conductor.** En este punto, rescato la imagen de Ricardo Saiegh acerca **de la comparación con las cuentas de un collar sueltas, a las que les falta el hilo que las une.**

Asimismo añado que cuando M. Klein interpreta el juego del tren y dice: “Dick tren pequeñito, tren grande papá-tren”. En un momento determinado nombra la palabra “estación”, y ese es el momento que Lacan considera crucial, pues **se esboza la unión del lenguaje con el imaginario del sujeto.** Cuando Klein le devuelve **“la estación es mamá, Dick entrar en mamá”, todo se desencadena y el niño empieza a progresar.** Cuando se pregunta qué ha hecho Klein en realidad para que se produzca ese avance, señala que simplemente ha aportado una verbalización, pero que en realidad **ha simbolizado una relación efectiva,** y es la de **UN SER NOMBRADO POR OTRO SER.** Al llamar algo por su nombre ha introducido **la simbolización del mito edípico,** y con ese punto de partida el niño **empezará a realizar su primera demanda.** Lacan sostiene que Dick por primera vez **ha establecido una verdadera comunicación.** <sup>(1021)</sup> Este es el inicio de una nueva etapa para el niño, en el que empieza a **simbolizar lo que le rodea a partir de esa “célula” incipiente** que Klein le ha aportado. En

---

<sup>1018</sup> Lacan emplea el término alemán “Umwelt”, que se usa comúnmente para designar al medio ambiente. En este caso también podríamos usarlo como entorno.

<sup>1019</sup> Lacan, J. “*La tópica de lo imaginario*”. Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página 134)

<sup>1020</sup> Vigotsky, LS “Desarrollo del lenguaje y pensamiento”, Capítulo 6: “*Estudio de los conceptos científicos en la edad infantil*” “*Diferente naturaleza de los conceptos*”, 1932. *Obras escogidas. Tomo III.* Ed. Antonio Machado Libros. Madrid 2001. Pág. 276

definitiva, Lacan señala que le ha abierto a Dick **LAS PUERTAS DE SU INCONSCIENTE**.<sup>(1022)</sup> En este punto del texto Lacan formula uno de las frases que se han hecho famosas: **“EL INCONSCIENTE ES EL DISCURSO DEL OTRO”**<sup>(1023)</sup> Este es un discurso que no está alienado con el otro, y que nos indica que estamos insertos en **“UN TEJIDO SIMBÓLICO”**, que no estamos solos en el mundo.

Señala que lo fundamental en el trabajo de Klein es haber proporcionado a Dick **las primeras simbolizaciones de su situación edípica**, que rompen lo que Dick denomina su **“inercia yoica”**, que le ayudan a **poner en movimiento su mundo**.<sup>(1024)</sup> **Le prestamos al paciente herramientas para ayudarlo a construir sus propios significados, que es de lo que se trata.** Lacan con estos comentarios quiere expresar que no importan tanto las palabras concretas que se le dijeron al niño (**“tren pequeño nene, tren grande papá”**), sino que **alguien le está dando un significado a algo que para ese niño no tiene**.<sup>(1025)</sup>

Utilizando las categorías de lo real, lo simbólico y lo imaginario, Lacan asegura que el caso Dick muestra que no basta que un sujeto que disponga de todos los elementos del lenguaje, que le permitirían realizar desplazamientos imaginarios para estructurar el mundo. Dick los posee pero su mundo **está desbaratado**.<sup>(1026)</sup> En este punto me remito a los comentarios de la profesora Amaya Ortiz de Zárate, que señala que el que haya un lenguaje no es condición para que tenga lugar lo simbólico. Este se desencadena cuando ese lenguaje nombra al niño, cuando nombra un **“orden de tres”**(papá, mamá, Dick), un orden que le constituye y permite separarse de la relación dual. **Este pasaje es esencial para la fundación del sujeto, operación por la que primero le separa, le excluye y le va marcando un lugar como sujeto**.<sup>(1027)</sup>

---

<sup>1022</sup> Según la profesora Amaya Ortiz de Zárate, se trata en realidad de la Escena Primaria, o del Mito Edípico, que siempre supone Otro, un tercero.

<sup>1023</sup> Lacan, J. *“La tópica de lo imaginario”*. Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página 137)

<sup>1024</sup> Estos comentarios de Lacan, me remitieron a una cuestión que suele tratar el Dr. Saiegh en los seminarios, y trata sobre que toda interpretación es una construcción, como sostiene Freud en sus últimas obras.

<sup>1025</sup> Un ejemplo es el juego que me invento con David (caso práctico 1), en el que aprovecho su interés por un gato de plástico y unos cubos de construcción. Hacemos una casa para el gato, que entra y sale según sus deseos. La profesora Ortiz de Zárate considera sobre este asunto que, el juego de entrar y salir **remite de forma inconsciente a la escena primaria y al nacimiento del sujeto**.

<sup>1026</sup> La profesora Amaya Ortiz de Zárate, añade que esto supone la existencia de una jerarquía, y un tiempo anterior al nacimiento, un deseo de la madre por el padre que le funda a él.

<sup>1027</sup> Lacan, J. *“La tópica de lo imaginario”*. Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud. Ed. Paidós Buenos Aires 1975. (Página 140)

## 7.4.- LA PSICOSIS SEGÚN LACAN. -

### 7.4.1.- Lacan y la teoría del narcisismo de Freud: “El lobo, el lobo”.

En el texto “*El lobo, el lobo*” de 1954, <sup>(1028)</sup> Lacan da otro giro al texto de Freud “*Introducción al Narcisismo*”, y concretamente la diferenciación que hace Freud entre demencia precoz, esquizofrenia, neurosis y psicosis. Señala que también el histérico o el neurótico obsesivo están bajo la influencia de la enfermedad, del mismo modo que lo está el psicótico. Pero estos enfermos, aunque parecen perder su relación con la realidad, en el análisis muestran que no han roto su relación erótica con las personas y las cosas, sino que la conservan en su fantasma, o lo que es lo mismo, han sustituido los objetos reales por otros imaginarios. Según Freud, esto era un efecto de la “introversión” de la libido, pero Lacan retoma esta concepción y comenta que el enfermo parafrénico parece haber retirado su libido de lo que le rodea, y no ha sustituido ni los objetos ni las personas en sus fantasmas. <sup>(1029)</sup> Según su punto de vista, este tipo de pacientes recrean ese mundo imaginario, aunque postula que se trata más bien de “**una tentativa de curación**”, según la cual quiere llevar la libido otra vez al objeto que fue investido por ella inicialmente. <sup>(1030)</sup>

Para ilustrar mejor estos aspectos invita a Rosine Lefort a exponer un caso clínico. Se trata de un niño que se llama Roberto, cuya historia está plagada de traumatismos (abandono, desnutrición, institucionalización). Este niño está en la institución en la que ella trabaja y en su historial consta que es hijo de padre desconocido y la madre estaba internada en una institución por trastorno paranoide, con la que estuvo hasta los cinco meses, yendo de casa en casa y con una desatención de los cuidados más elementales (aseo e incluso alimentación), lo que llevó a que el niño fuera hospitalizado. <sup>(1031)</sup> Después volvió con su madre con la que permaneció dos meses, pero cuando el niño tenía 11 meses el niño fue de nuevo abandonado por su madre, presentando de nuevo un estado de marcada desnutrición. Hasta los 3 años, edad con la que llegó a la institución donde trabajaba la Dra. Lefort, el niño tuvo 25 cambios de

---

<sup>1028</sup> Lacan, J. “*¡El lobo, el lobo!*” 1954 (Págs. 119- 1966). En “*La tópica de lo imaginario*” (Los escritos técnicos de Freud- Ed. Paidós, Buenos Aires 1975).

<sup>1029</sup> S. Freud “*Zur Einführung des Narzissmus*”(“*Introducción al Narcisismo*”), 1914. Studienausgabe(Studiensausgabe, Band III “*Psychologie des Unbewussten*”, S. Fischer Verlag GMBH. Frankfurt am Main, 1975), pág. 43

<sup>1030</sup> No se trata tanto de pérdida de realidad, como de dificultades en entrar en relación con el mundo, sobre todo el mundo social; una dificultad de establecer contacto con él.

<sup>1031</sup> Durante su hospitalización fue alimentado por sonda por presentar anorexia, también fue tratado de otitis bilateral.

residencia, pasando por diversas instituciones y hospitales, sin haber podido encontrársele una familia adoptiva. Durante las sucesivas hospitalizaciones el niño fue tratado de diversas enfermedades y se le realizaron diversas pruebas, algunas de las cuales electroencefalográficas, con resultados normales. En las diversas valoraciones médicas se destacan además de las perturbaciones somáticas, deterioros psicológicos, destacándose un bajo cociente intelectual (<sup>1032</sup>).

Al inicio del tratamiento se realizó una primera evaluación, y se apreció que Roberto estaba en un buen estado de salud, a excepción de una otorrea bilateral crónica. En su desarrollo motor destacaba marcha pendular, descoordinación de movimientos y un estado de agitación constante. En cuanto al lenguaje notó ausencia del habla, con gritos frecuentes, risas guturales, pero le llamaba la atención lo que el niño decía gritando: ¡Señora!, y también decía repitiendo ¡El lobo! La Dra. Lefort observaba que para Roberto era un drama los cambios de lugar, que sentía como una destrucción, y lo mismo ocurría con el cambio de personas. En las sesiones apreciaba también cómo el principio de destrucción había marcado los primeros momentos de su vida, observando escenas peculiares en relación con la comida y los excrementos (<sup>1033</sup>). Señala que en aquella fase del tratamiento Roberto **estos solo eran meros objetos con los que entraba en contacto con la vida cotidiana; eran símbolos de los contenidos de su cuerpo.** Según Lefort **los objetos estaban teñidos de un sentimiento de destrucción de su cuerpo,** que representaba **el continente.** La segunda fase del tratamiento estaba marcada por el exorcismo que hacía Roberto de “¡El lobo!”, y el trabajo de Lefort consistía en diferenciar los contenidos de su cuerpo desde el punto de vista afectivo. (<sup>1034</sup>) Siguiendo esta línea, gracias a las interpretaciones y la permanencia de la doctora, Roberto pudo incorporar **un lapso de tiempo entre el vacío y el llenado** que le iba permitiendo **tener la noción de permanencia de su cuerpo.** Pero cada vez que algo le llenaba de angustia, volvía a gritar “¡El lobo, el lobo!

---

<sup>1032</sup> CI 43 según el test de Gesell.

<sup>1033</sup> En una de las sesiones fue a abrir la puerta y ofreció el biberón a alguien imaginario, le quitó la tetina para que la doctora se la volviera a poner, bebió dos sorbos y luego tomó la leche sin la tetina por lo que la leche se le volcó encima, vertiendo el resto sobre la doctora. Salió de la habitación presa del pánico y la doctora tuvo que recogerlo en la escalera, por la que estaba rodando. Esto hizo que Lefort tuviera la impresión de que Roberto “*se había tragado la destrucción*”.

En otra sesión Roberto hizo caca en sesión, cosa que ocurría al principio del tratamiento: se sentaba en el orinal, se apretaba contra la doctora con una mano en la ropa de ella. En aquella sesión estaba ojeando las páginas de un libro y de repente se oyó un ruido en el exterior de la sala. Presa del pánico el niño tomó el orinal y lo colocó ante la puerta de la persona que había entrado en la habitación de al lado, pegándose a la puerta y gritando: ¡El lobo el lobo! Lefort interpretó esa escena como un rito propiciatorio, y también que aquello mostraba que Ricardo era incapaz de darle esa caca, que por otra parte no le era exigida. A partir de entonces empezó a ser agresivo con su terapeuta, tal vez porque ésta le permitía “*poseerse a través de esta caca*”.

<sup>1034</sup> La doctora hacía interpretaciones del tipo :“*la leche es lo que se recibe, la caca lo que se da*”

La siguiente fase consistió en que la doctora se convirtió en “¡El lobo! Lefort señala que - Roberto aprovechaba las adquisiciones que iba logrando para proyectar en ella todo lo malo, y se volvió progresivamente más agresivo. Las interpretaciones de la doctora intentaban tranquilizarle y hablarle de experiencias pasadas que podían motivar su estado actual. Al mismo tiempo que el niño mostraba esa agresividad contra la doctora, también la mostraba contra sí mismo. En las sesiones le hacía representar el papel de madre buena y madre mala (aquella que le negaba el alimento y la que se va), tomando el biberón como herramienta. (<sup>1035</sup>)

También Roberto le hacía representar a la Dra. Lefort el papel de madre mala que lo abandona. En una sesión el niño hizo pipi encima de la doctora (<sup>1036</sup>), y a partir de que ella pudo aceptar el agua sucia del biberón y el pipí del niño, le permitió comprender que su terapeuta **aceptaba ser “¡El lobo!”**. Esta capacidad de tolerar los productos malos del niño y la escucha de la demanda de Roberto, supuso **un punto de apertura que hizo progresar el tratamiento.** (<sup>1037</sup>) Lefort comenta que tuvo la impresión de que Roberto **había exorcizado al “lobo”**, y refiere que a partir de ahí el niño empezó a **“construir su cuerpo”** (<sup>1038</sup>) a partir de los parámetros **continente- contenido**. A raíz de esos acontecimientos pudo **emprender dicha construcción en todas las fases de desarrollo libidinal**. Llegó un momento en el que **el contenido de su cuerpo ya no era destructor, ya no era malo**, y podría realizar normalmente sus funciones corporales básicas sin **poner en cuestión la integridad de su continente (su cuerpo)**. Otro cambio importante fue el aumento del cociente intelectual, pasando del inicial CI 43, según el test de Gesell un CI de 89, y alcanzando el Terman Merrill alcanza un CI de 75 (<sup>1039</sup>).

Las siguientes fases de tratamiento estuvieron marcadas por episodios de separación entre él y Lefort, y las manifestaciones del niño evidenciaban el significado que había tenido

---

<sup>1035</sup> La Dra. Lefort describe una escena en la sesión de tratamiento: “*Me obligó a sentarme en una silla donde tenía su vaso de leche, para que yo lo volcase, privándolo así de su alimento bueno. Se puso entonces a aullar: ¡El lobo!, tomó la cuna y el muñeco, y los arrojó por la ventana. Se volvió contra mí y, con gran violencia, me hizo tragar agua sucia gritando: ¡El lobo!, ¡El lobo! Este biberón representaba el alimento malo, y remitía a la separación de su madre, que lo había privado de alimento, y a todos los cambios de lugar que se le había obligado a soportar*” En Lacan, J. “¡El lobo, el lobo!” 1954 (Págs. 119- 1966). En “La tópica de lo imaginario” (Los escritos técnicos de Freud- Ed. Paidós, Buenos Aires 1975. Página 153

<sup>1036</sup> Para ejemplificar esto describe lo que ocurrió una tarde cuando el niño le vio salir de la institución. Al día siguiente se hizo pipi encima de la doctora presa de un estado de fuerte ansiedad y mostrando una actitud agresiva

<sup>1037</sup> En una de las sesiones la encerró en el cuarto de baño y volvió a la sala de consultas tumbándose en la cama y gimiendo. La doctora volvió porque Roberto era incapaz de llamarla y entonces el niño pudo extender sus brazos hacia ella para buscar consuelo.

<sup>1038</sup> Lefort lo denomina “*el ego- boda*”

<sup>1039</sup> Estas medidas ponen a Roberto en un desarrollo intelectual cerca de la normalidad. Me detengo un momento en este punto para destacar esta cuestión, que considero particularmente interesante, porque podemos ver la relación entre desarrollo intelectual y el desarrollo del funcionamiento mental. En la evolución del cociente intelectual se refleja el deterioro o la mejoría de éste último. En el tema del desarrollo cognitivo en relación con la psicosis, esto es particularmente llamativo, ya que muchas veces la psicosis cursa con déficit intelectual, y cuando se consigue avanzar en el tratamiento, el niño mejora su CI. No sólo en la psicosis, sino en otras deficiencias de origen no orgánico, o con un compromiso orgánico relativo. Se va a ver esto muy claramente en ambos casos prácticos.

para él la separación. En aquellos momentos **sólo la presencia de la terapeuta era la argamasa con la que podía unir la imagen de sí mismo actual con la pasada, “como si fuera un nuevo nacimiento”**. Empezaron a aparecer traumatismos que hasta ahora desconocían <sup>(1040)</sup>, y que ponían en evidencia que Roberto había construido una madre que le hacía pasar hambre, y que probablemente le maltrataba. <sup>(1041)</sup> Apuntaba que todos esos episodios traumáticos podrían ocasionar que **todos los fantasmas oral- sádicos del niño se habían hecho realidad**. Los sucesivos avatares del tratamiento <sup>(1042)</sup>, confrontaron de nuevo a Roberto con la realidad, pero con nuevas herramientas. Lefort señala que **el niño siempre había tenido la experiencia de que sus fantasmas eran realidad**, por lo que **la recreación que se hizo en el tratamiento del estado intrauterino contribuyó a la construcción de sí mismo**. Así la doctora tuvo la impresión de que el niño **había caído “bajo el efecto de lo real”**, puesto que al inicio del tratamiento no **había en él función simbólica, y menos aún función imaginaria**. <sup>(1043)</sup>

Lo primero que pregunta Lacan después de la exposición de este caso fue: **“¿Por qué el lobo?”**, y hace referencia a las leyendas, al tótem, y a la identificación con un determinado personaje. Seguidamente llama la atención al auditorio sobre **la diferencia entre el, en el determinismo de la represión, y el ideal del yo**. Lacan plantea que suele buscarse la base de la acción terapeuta en que el paciente identifica a su analista con su ideal del yo, o con su superyo, y postula que **el superyo es un imperativo**, que concuerda con **“el registro y la noción de ley”**, esto es con **el sistema del lenguaje**. Resume las principales nociones sobre el super- yo con la afirmación de que **el superyo es la ley y su destrucción al mismo tiempo**.

En respuesta a la intervención del Dr. Lang sobre el posible diagnóstico de “delirio alucinatorio” para este caso, Lacan responde que **en la alucinación hay un sentimiento de realidad**, en el sentido de que **el paciente asume algo como si fuera real**. Recurre de nuevo a la metáfora del florero, utilizado en la explicación del estadio del espejo, en relación con **la asociación flores-contenido y florero-continente**, que remite a la cuestión del **continente y el contenido**. Considera que el proceso que ha seguido Roberto en su tratamiento, es pasar de experimentar la función más o menos mítica del continente, a **poder soportar el vacío, lo que le permite identificarlo como un objeto propiamente humano**. Esto quiere decir que le convierte en un instrumento que tiene la capacidad de **ser separado de su función**, lo que es

---

<sup>1040</sup> Hace referencia a que a partir de su particular forma de tomar el biberón se investigaron algunos episodios hasta ahora desconocidos en el caso: Cuando se le realizó la intervención del oído, no le anestesiaron y durante la operación, que fue muy dolorosa, le mantuvieron quieto a la fuerza con un biberón de agua azucarada en la boca.

<sup>1041</sup> Lefort pone en evidencia la alimentación con sonda y los veinticinco cambios sucesivos.

<sup>1042</sup> En el curso del tratamiento la Dra. Lefort estuvo embarazada y tuvo que ser sustituida por su marido.

<sup>1043</sup> Lacan, J. “*¡El lobo, el lobo!*” 1954 (Págs. 119- 1966). En “*La tópica de lo imaginario*” (Los escritos técnicos de Freud- Ed. Paidós, Buenos Aires 1975. Página 158

esencial según Lacan esto es esencial, ya que en el mundo no sólo existe lo útil, sino también **instrumentos que existen como cosas independientes.** <sup>(1044)</sup>

Señala que el interés del caso de Roberto, estriba **en la relación entre la maduración sensorio motora y el funcionamiento del mundo imaginario en el sujeto.** En relación con la esquizofrenia destaca que existe **una estructura esquizofrénica de relación con el mundo,** y fenómenos que pueden vincularse con la serie catatónica. Añade que aunque no hay síntomas en sentido estricto, existen algunas **deficiencias y carencias de adaptación humana,** que apuntan a algo que más tarde **se presentará como una esquizofrenia.** <sup>(1045)</sup> Opina que los cuadros nosológicos no están delimitados ni fijos, y se trata más bien de **fenómenos de orden psicótico, o más bien de fenómenos que pueden culminar en una psicosis.**

#### **7.4.2.- Seminario sobre la psicosis.-**

#### **7.4.2.- Introducción a la cuestión de las psicosis.-**

Este extenso texto de Lacan, el Seminario nº 3 *“Las psicosis”* <sup>(1046)</sup>, Lacan aborda de forma profunda la cuestión de las psicosis. Parte de los trabajos de Freud sobre este tema, y señala que la principal aportación del psicoanálisis consiste en dar sentido a la sucesión de fenómenos que acontecen en el trastorno, aunque no habría que conformarse sólo con su comprensión. Utiliza como eje una revisión del caso de Schreber, con el que explica la dinámica de la paranoia y el sentido del delirio. El abordaje de éste desde la estructura del lenguaje es uno de los elementos más valiosos de este texto, que se basa en los caminos que ya venían trazados en torno a los tres registros: **lo simbólico, lo imaginario y lo real.**

Recuerda estos aspectos en torno a ellos: **Lo simbólico está lejos de la comprensión, pero es fundamental en las relaciones interpersonales. Lo imaginario juega un papel capital en el ser humano, por cuanto está fundido en el orden simbólico.** Según su mayor o menor integración en ese orden, podrá definir el grado de organización de la estructura. La cuestión es cómo diferenciar en qué orden estamos, y señala que en **el orden simbólico un elemento tiene valor en cuanto se opone a otro, y su valor depende del papel que éste juega.** Destaca

---

<sup>1044</sup> Lacan, J. “*¿El lobo, el lobo!*” 1954 (Págs. 119- 1966). En *“La tópica de lo imaginario”* (Los escritos técnicos de Freud- Ed. Paidós, Buenos Aires 1975. Página 163

<sup>1045</sup> Ibid. Página 165-166

<sup>1046</sup> Lacan, J. Seminario 3 “Las Psicosis”, 1955- 56. Editorial Paidós. 21 Edición. Buenos Aires (Argentina), 2012.



que Freud aplica **“una mirada de lingüista”, a la hora de desbrozar los delirios de Scheber**, visión que ya tenía desde *“La interpretación de los sueños”*. En los fenómenos delirantes de este caso (<sup>1047</sup>) puede verse más claramente un sentido simbólico de la interpretación psicoanalítica en el sentido **“estructurado”** del término, aunque considera que la interpretación analítica debe ampliar su foco más allá del orden simbólico.

Se suele decir que el inconsciente se encuentra en la superficie en el caso de las psicosis, pero se pasa por alto si este está o no articulado. Según Lacan esa articulación es similar a la del lenguaje, e incluso llega a afirmar que **el inconsciente es un lenguaje**. Pero Lacan advierte que el que **el inconsciente esté articulado no quiere decir que sea reconocido**, puesto que el mismo Freud lo traduce como si de una lengua extranjera se tratase. Señala que el sujeto también se encuentra también de esa manera con respecto a su propio lenguaje, y de ahí que Lacan afirme que si un sujeto llegara a hablar una lengua que ignora, podría decirse que **el psicótico ignora la lengua que habla**.

Lacan se propone conocer por qué el inconsciente aparece en lo real, para lo cual retoma el comentario de Jean Hyppolite hizo de la *“Verneinung”*. En él destaca que en lo inconsciente no opera sólo la represión, en el sentido de que el sujeto desconoce algo que ha sido verbalizado, sino que antes ha habido una **“afirmación primordial”** (<sup>1048</sup>), esto es, **algo que se admite en el sentido simbólico, pero que puede dejar de estar**. A diferencia de la *“Verwerfung”* (forclusión), la *“Verneinung”* pertenece a una etapa posterior, puesto que el sujeto **puede rehusar el acceso a un mundo simbólico que experimentó alguna vez**, que en este caso no es otra cosa que **la amenaza de castración**. Este es el sentido de lo reprimido que retorna, puesto que **represión y el retorno de lo que ha sido reprimido son las dos caras de la misma moneda**. Como ya sabemos, **ese retorno se evidencia en la aparición de los síntomas y de otros fenómenos**.

Lacan afirma que **todo lo rehusado en el orden simbólico por efecto de la forclusión reaparece en lo real**. Como muestra de esto cita un episodio del *“Hombre de los Lobos”* de Freud, (<sup>1049</sup>) que cuando el sujeto lo relata en la sesión de análisis, lo hace como si lo estuviera viviendo, como si el tiempo no hubiera pasado. Lacan señala que este **“corte de la**

---

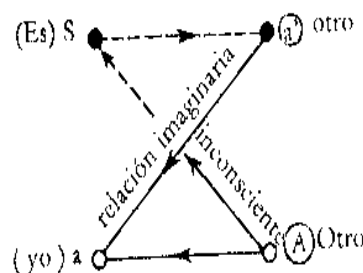
<sup>1047</sup> Véase el pasaje del caso Schreber en el que Freud describe el delirio de los pájaros parlantes, en la que se aporta información acerca de la cuestión de **“la lengua fundamental”**.

<sup>1048</sup> En el texto aparece el término en alemán *“Bejahung”*= **“Afirmación, respuesta afirmativa, aprobación”**.

<sup>1049</sup> Es el pasaje en el que el sujeto se corta el dedo con un cuchillo de tal modo que éste sólo se sujeta por medio de un trocito de piel.

**experiencia**”, muestra que **lo que es rehusado en el orden simbólico vuelve a surgir en lo real** (<sup>1050</sup>). El sujeto **no quiere saber nada de lo que ha pasado, ni siquiera que lo ha reprimido**, y esto evidencia en este caso que ha **habido un rechazo a que su Yo pueda admitir la castración**. Por ello sostiene que hay una relación muy estrecha **entre la denegación y la posterior reaparición en el orden intelectual de lo que no está integrado por el sujeto**, y por otra parte señala que hay **un vínculo entre la forclusión y la alucinación**, por lo que se puede decir que **lo rehusado por el sujeto reaparece en lo real**. (<sup>1051</sup>)

Lacan sostiene que lo que está en juego en los fenómenos alucinatorios, comienza **con la historia que hay en el sujeto de lo simbólico**. Señala que hay una diferencia esencial entre el **origen de lo reprimido neurótico, que no está en el mismo nivel de historia en lo simbólico que lo reprimido en la psicosis, aún cuanto entre los contenidos haya una estrecha relación**. Gracias a esta distinción encuentra una forma de abordar el problema, del mismo modo que recuerda el esquema por el cual explica lo que sucede en la alucinación verbal y muestra **la interrupción de la palabra plena entre el sujeto y el otro**. (<sup>1052</sup>)



En el esquema también se señala el desvío que **muestra las relaciones imaginarias**:

**a: El otro imaginario (objeto a);**

**a': El Yo en el encuentro con el otro imaginario**

Se muestra también **la triplicidad en el sujeto**, por la cual **el Yo del sujeto le habla al otro**. **Habla desde el sujeto S en tercera persona**. (<sup>1053</sup>) Lacan afirma que en sujeto normal **“la asunción del Yo es revocable”**, dado que **la relación con el Yo es esencialmente ambigua**. Por el contrario, en el caso del sujeto psicótico se puede decir que, tal como lo muestran algunos de

<sup>1050</sup> Lacan, J. Seminario 3 “Las Psicosis” (página 25)

<sup>1051</sup> Ibid. Página 25

<sup>1052</sup> Término que aparece en “Función y campo de la palabra”, y que Lacan utiliza para diferenciar el valor de la palabra según refleje “la verdad” del paciente, según esté más o menos próxima al inconsciente.

<sup>1053</sup> Lacan comenta que Aristóteles decía que no hay que decir que el hombre piensa, sino que piensa con su alma.

Parafraseando este comentario de Aristóteles, Lacan afirma que **“el sujeto se habla con su yo”**. En Lacan, J. Seminario 3 “Las Psicosis”. Página 26

sus fenómenos característicos como la alucinación, **ese sujeto está totalmente identificado a su Yo con el que habla, con el Yo asumido totalmente bajo una forma “instrumental”**. El sujeto (S) habla de él en dos sentidos del término: **La inicial “S” y el “Es”, que en lengua alemana es un pronombre personal del género neutro, y también el pronombre impersonal** (<sup>1054</sup>). Según Lacan esto es lo que se representa en **el fenómeno de la alucinación verbal**, cuando el sujeto habla **de forma literal con su Yo, como si fuera una tercera persona que comentase su actividad, como si fuera su doble**. Según Lacan es en ese momento en el que **aparece en lo real**. (<sup>1055</sup>)

#### 7.4.2.1- La significación del delirio:

En el abordaje de la paranoia, Lacan se refiere a Kraepeling quien la distingue de las demás psicosis, en cuanto se caracteriza por **el desarrollo de un sistema delirante, duradero y que no puede quebrarse, y que se instala conservando la claridad y orden en el pensamiento, de la voluntad y de la acción**. (<sup>1056</sup>) Como esta definición le resulta insatisfactoria, hace referencia a un trabajo suyo sobre la psicosis paranoica inspirado por su maestro Clérambault, en el que trató de demostrar que los fenómenos elementales tienen un carácter totalmente diferente a otros conceptos (<sup>1057</sup>). Con respecto a estos fenómenos, destaca que son tan elementales como una planta, en la que todos los elementos reproducen las formas que componen su totalidad, esto es que **todos los componentes tienen relación con una estructura**. Del mismo modo en el delirio podemos encontrar esta peculiaridad cuando analizamos su temática, su motivación y su composición. Tomando las concepciones de Clérambault, señala que la personalidad del sujeto **se halla inmersa en una estructura en la cual se gestan diversas reacciones que tienden a enquistarse**. Según esto, el delirio,

<sup>1054</sup> En alemán representa un pronombre personal en tercera persona que quiere decir, “esto”, “eso”, “aquello”, “lo”. El neutro es un género que se utiliza en la lengua alemana, y suele utilizarse entre otras cosas para hablar del tiempo: “Es ist regnet” (está lloviendo). Freud lo utiliza para designar el **Ello** (“*Das Ich und das Es*”, “*El Yo y el Ello*”).

<sup>1055</sup> Ibid. Página 27

<sup>1056</sup> Definición de Kraepeling en página 30.

<sup>1057</sup> Fuente “*Postpsiquiatría.blogspot*”: Se describe el fenómeno elemental que evidencia el desencadenamiento de una psicosis, señalando el momento en el que se rompe el equilibrio del sujeto alterando la estructura que va a determinar la evolución subjetiva posterior. En la entrada escrita por José Valdecasas se indica que : “*El fenómeno elemental es un efecto del significante que se produce en un momento determinado de la vida del psicótico, cuando éste se encuentra con el significante del Nombre-del-Padre. Ante la ausencia de significación que conlleva la irrupción de tal significante que le falta (primer momento del fenómeno: vacío de significación), el sujeto reacciona produciendo una significación nueva, que consideramos extraña (segundo momento del fenómeno: creación de una significación bizarra). Lacan considera, a diferencia de Clérambault, que en el propio fenómeno elemental se encuentra ya la estructura del delirio.*” (comentarios sobre el trabajo de Francisco Estévez “*El fenómeno elemental*, publicado en “*Psicopatología de los síntomas psicóticos*”, de Díez Patricio y Luque.

considerado **como fenómeno elemental**, también reproduce los **mismos ingredientes que lo constituyen y que también forman parte de la estructura**.

Lacan sigue apuntando a la dificultad de la paranoia a efectos de interpretación, puesto que el sujeto paranoico trata de dar un sentido a cada detalle, al cual atribuye una significación que para él es totalmente comprensible. Podríamos decir que este trastorno consiste en una **“locura razonable”**, que nos indica que estamos en el campo de **lo comprensible hasta los detalles que son difíciles de entender**. Sostiene que lo importante no es encontrar esa comprensión en el discurso delirante del sujeto, sino que lo que ha de llamarnos la atención es precisamente aquello que es **inaccesible, inerte, y que interrumpe toda dialéctica**. Lacan apunta a que supone un elemento de significación, pero es repetitivo y procede por reiteraciones. Este fenómeno **se cierra a toda articulación dialéctica**.<sup>(1058)</sup>

#### **7.4.2.2.- El Otro y la psicosis.-**<sup>(1059)</sup>

En relación con la cuestión de la paranoia, Lacan continúa investigando cómo la pulsión homosexual interviene en la economía psíquica del sujeto y cómo determina la psicosis. También tratará de explicar cómo se establece la relación con el Otro en esos casos, tema que ya se introdujo cuando se habló de las aportaciones de Lacan a la cuestión del Edipo. No va a investigar la relación causa y efecto en relación con la irrupción de la tendencia homosexual, pero en el caso de Schreber habría una relación entre la no realización de sus expectativas de paternidad, y el ascenso a la presidencia de la Corte de Apelaciones de Leipzig, justo antes de producirse la segunda crisis. Esto según Lacan le confiere una responsabilidad, que puede ser vivida por el sujeto como prematura o inmerecida, por lo que puede dar la impresión de que hay una relación entre ese ascenso y el desencadenamiento de la crisis. Por todo ello sostiene que existe una conexión entre el hecho de no poder cumplir su anhelo de tener hijos, y la consecución de una ambición profesional, vivida como inmerecida, otorgándose a ambos sucesos un mismo desencadenante. Schreber no tuvo hijos, lo que pudo haber pesado como una carencia, pero Lacan también señala que pudo haber **un renacer del temor a la castración junto con una apetencia homosexual, que le permite acceder a la posición paterna de alguna**

---

<sup>1058</sup> Lacan, J. Seminario 3 “Las Psicosis” (página 37)

<sup>1059</sup> Escrito el 30 de Noviembre de 1955

**manera. Esta sería la causa de que se desencadenara la crisis, y con ella todas las deformaciones patológicas y todas las distorsiones que evolucionarán hacia el delirio.**

Destaca que los personajes masculinos están presentes desde el principio, al menos los que pertenecen al entorno médico, y éstos están en el centro del delirio persecutorio paranoide de Schreber. Señala que en la relación con los médicos habría un vínculo transferencial, pero de forma diferente al que tiene lugar en la neurosis. Esto explicaría la elección de estos personajes para formar parte de la trama de su delirio, pero no aclara qué fue lo que desencadenó el trastorno, y al mismo tiempo considera que no tiene una correlación exacta con el conflicto que tiene entre no poder ser padre y su éxito profesional. Ese conflicto **dejaría “un lugar vacío”,** en el que aparece **una construcción y una puesta en juego de la subjetividad.** Con ello quiere mostrar la ambigüedad que existe en **la significación misma del delirio,** que concierne al **contenido,** y que denomina como **“el decir psicótico”.**

En el apartado *“Alteraciones del lenguaje en la psicosis, según Lacan”,* se abordan una serie de fenómenos que relata en este seminario sobre la psicosis, en relación con los avatares seguidos por el significante y el significado, y la función de la palabra, esa palabra que habla del otro **“en tanto objeto”.** En la psicosis hay momentos en que **se habla del otro con “a” minúscula,** se habla de algo que es importante para el sujeto y que constituye un testimonio. <sup>(1060)</sup> Ese testimonio se remite a **la estructura de la palabra, fundada en la palabra plena en la que se inscribe una posición determinada de los sujetos.** Dicha posición se revela, tanto en lo que podemos llamar **una afirmación sobre algo “verdadero” del sujeto,** como también lo es el fingimiento desde el lado contrario. Aquí también puede observarse la posición del sujeto en la estructura, puesto que el sujeto que finge dice y hace cosas para engañar a otro. Podemos reconocer por tanto que existe una relación de sujeto a sujeto.

Por otra parte Lacan aborda el tema de la alteridad, y sostiene **que en el comienzo el sujeto está más cerca de la forma que le ofrece el otro.** Al principio es una especie de **amasijo incoherente de deseos, y la primera vez que hay una síntesis del yo, está mediada por el otro (un alter ego).** <sup>(1061)</sup> Por ello afirma que **el sujeto deseante se constituye en torno al otro,** elemento central que le ofrece una unidad, y que la primera experiencia que tiene del objeto

---

<sup>1060</sup> Lacan expone un caso clínico en el que una paciente establece varios planos en el discurso: una que habla de su parte “sana”, y otra en la que habla de algo de sí misma y a la vez de ese otro “a minúscula”. En Lacan, J. *“El otro en la psicosis”*. Seminario 3 “Las Psicosis”.Página 60

<sup>1061</sup> Hay una clara referencia al estadio del espejo, en el que ese amasijo de deseos remite a la vivencia del cuerpo fragmentado.

se muestra como tal, en cuanto objeto del deseo del otro. <sup>(1062)</sup> Lacan sostiene que esto define algo que procede de **la distinción entre lo imaginario y lo real, siempre enmarcado en la relación de palabra**. Los objetos están marcados en un principio por lo que él llama **“una alteridad primitiva”**, puesto que en ese momento están marcados por **la rivalidad y la competencia**. En ese momento **sólo interesa como objeto de deseo del otro** y por ello afirma que **el conocimiento paranoico está sustentado en la rivalidad de los celos**, en el momento de la **primera identificación**. Este sustrato de rivalidad y competencia **es la base del primer objeto, que se modifica drásticamente con la medida que incluye al tercero**.

Señala que la palabra siempre es un pacto, pero también hay una marca en **el discurso del otro “con minúscula” sobre el otro en cuanto tercero**, que está impregnada **del carácter agresivo de la competencia primitiva** <sup>(1063)</sup>. Esta dialéctica también incluye la posibilidad de tener el impulso de anular al otro. Esto lo explica Lacan de la siguiente manera:

*“Si el punto de partida de esta dialéctica es mi alienación en el otro, habría un momento en que puedo estar en posición de ser anulado porque el otro no está de acuerdo. **La dialéctica del inconsciente implica siempre como una de sus posibilidades de lucha, la imposibilidad de coexistencia con el otro**”.* <sup>(1064)</sup> <sup>(1065)</sup>

Lacan sostiene que es fundamental la distinción entre **el Otro con mayúscula (el Otro en tanto que no es conocido), y el otro con minúscula (el otro que es yo)**. Señala también que la **dialéctica del delirio** se sitúa en **el intervalo que existe entre ambas relaciones**. Desde ese punto de vista se formula la pregunta de si **el sujeto les habla y de qué habla**, y de si **su palabra es una palabra verdadera**. Con respecto a la segunda pregunta (“¿de qué habla?”), responde que habla de él mismo pero anteriormente hablaba **un objeto que es diferente a los demás**, en suma de **“algo que le habló”** <sup>(1066)</sup>. A partir de esa premisa Lacan afirma que **el fundamento de la estructura paranoica es que el sujeto ha comprendido algo que él formula, algo que ha tomado la forma de palabra y le habla**. Este ser fantasma tico, condición admitida por el propio

---

<sup>1062</sup> Ibid. Página 61.

<sup>1063</sup> Lacan continúa con la cuestión del testimonio en página 62: *“No por nada testimonio en latín se denomina testas, siempre se testimonia sobre los propios cojones. Siempre hay compromiso del sujeto y lucha virtual en la cual el organismo está siempre latente, en todo lo que es del orden del testimonio.* (Página 62)

<sup>1064</sup> En Lacan, J. *“El otro en la psicosis”*. Seminario 3 “Las Psicosis”.Página 62

<sup>1065</sup> Según Lacan esta alienación en el otro como punto de partida, es lo que incita a la lucha y lo que impide la coexistencia del otro. Esta cuestión lleva al tema de la dialéctica del amo y el esclavo, según la cual el mundo humano se constituye a partir de una rivalidad esencial: el amo quita al esclavo su goce, se apodera de su objeto de deseo pero, al mismo tiempo, pierde su humanidad. Esa humanidad se debe sólo al reconocimiento del esclavo, pero como el amo no le reconoce el reconocimiento del otro no tiene ningún valor.

<sup>1066</sup> Ibid. Página 63

sujeto, es una forma en la que **el paranoico da testimonio de la estructura de ese ser que le habla.**

Observa que hay que diferenciar entre **la alienación como forma general de lo imaginario, y la alienación en la psicosis.** Postula que desde el momento en el que **el sujeto habla hay un Otro con mayúscula,** puesto que de lo contrario no existiría **el problema de la psicosis.** Lacan señala que la cuestión es saber cuál es la estructura de ese ser que le habla, que sería el S <sup>(1067)</sup>. Este nos dice que esa parte del sujeto que habla es **el inconsciente,** en el sentido de que **es algo que habla en el sujeto más allá del sujeto, incluso cuando el propio sujeto no lo sabe.** Pero también advierte que no basta con eso, sino que hay que saber **cual es la estructura del discurso paranoico y cómo ésta “habla”.**

Lacan señala que ya Freud estudió ese discurso, que se sustenta en una dialéctica característica: Se basa en el enunciado: **“yo (je) lo amo, y tú me amas”,** a partir del cual hay tres modos de negación de esta afirmación que ya conocemos. Cuando en ese discurso se dice **“no es a él a quien amo, es a ella”,** Lacan añade que aún a este nivel **la defensa no es suficiente para el sujeto paranoico,** y hace falta que intervenga **el mecanismo de la proyección.** Con la afirmación **“Yo (je) no lo amo, lo odio”,** afirma que aquí tampoco es suficiente la inversión, y necesita también la ayuda del mecanismo de proyección, esto es, transformarse en **“él me odia”,** lo que nos lleva al **delirio de persecución.** Señala que **el ego habla por intermedio del alter ego, que también en este caso ha cambiado de sexo.** <sup>(1068)</sup>. Comprobamos que aquí hay una **“alienación invertida”,** y en ese sentido apunta que en el delirio de celos puede encontrarse esa identificación al otro con una inversión relacionada con la sexualización. Según Lacan la proyección en esta estructura puede asimilarse a un mecanismo neurótico, pero en el caso del delirio de celos, de procedencia probablemente psicótica, tal como lo presenta Freud **existe una identificación que se produce por la mencionada alienación invertida,** y apunta que el delirio de celos de tipo paranoide se repite indefinidamente, puesto que se aplica a todos los sujetos que aparecen en el horizonte.

Estas premisas van a llevarle a lo largo de este trabajo sobre la psicosis, a investigar **las relaciones con el Otro en los delirios,** en la medida que se pueda distinguir **el sujeto (el que habla), y el otro con el que está preso en la relación imaginaria, centro de gravedad de su yo**

---

<sup>1067</sup> Lacan añade, *“un S mas un punto de interrogación”*. Ibid. Página 64

<sup>1068</sup> Lacan, J. Seminario 3 “Las Psicosis” (página 65)

**individual, y en el que no hay palabra.** <sup>(1069)</sup> Con estas herramientas se propone redefinir la **psicosis y la neurosis desde otro punto de vista.**

#### **7.4.2.3- Lo real, lo simbólico y lo imaginario en el lenguaje y la relación del sujeto con la realidad.-**

Uno de los aspectos que Lacan quiere abordar **es las relaciones del sujeto con la realidad, tanto en la neurosis como en la psicosis.** <sup>(1070)</sup> Hace referencia a dos artículos de Freud *“La Pérdida de Realidad en las Neurosis y Psicosis”* y *“Las Neurosis y las Psicosis”*, textos en los que Freud aportó información sobre la diferenciación entre ambas. En primer lugar señala que en la psicosis existe **una relación con la realidad profundamente pervertida: el delirio.** Toma la idea de Freud de que en el delirio hay una razón estructural para esta distorsión, y que a su vez en la **neurosis la huida y la evitación cumplen un papel en el conflicto con la realidad.** Considera que a estas alturas no podemos identificar realidad con realidad exterior, y señala que en el caso de la neurosis, **el sujeto “elide y escotomiza” una parte de su realidad psíquica.** Pero esa parte arrinconada **continúa haciéndose oír de manera simbólica,** es decir, que esa **realidad elidida surge con una significación particular.**

En la psicosis hubo **una ruptura, un agujero una “hiancia” con respecto a la realidad exterior,** mientras que en la neurosis **la huída parcial de la realidad se produce en un segundo tiempo,** en la medida que la realidad no está plenamente **“rearticulada” de manera simbólica en el mundo exterior.** En **la psicosis es la misma realidad la que viene con un agujero que intentará llenar el mundo fantasma tico.** Lacan en su trabajo sobre el texto de Schreber comenta que **no sólo hay que ver cómo están “fabricados” los síntomas, sino que hay que descubrir el mecanismo por el cual se forman.** Tendríamos que explicar porqué **el fantasma psicótico intenta rellenar el punto de ruptura en la estructura del mundo exterior,** y por qué se produce tal agujero. Para explicar esto apunta que tendríamos primero que abordar que es lo que opera en **el mecanismo de proyección.**

Lacan quiere despejar algunas dudas en relación sobre su afirmación de que **lo que fue rechazado de lo simbólico reaparece en lo real,** señalando que cuando la represión actúa sobre el material que no puede tolerarse **(lo reprimido),** está diciendo algo sobre ello, y esta

---

<sup>1069</sup> Ibid. Página 66.

<sup>1070</sup> Lacan, J. *“Vengo del fiambrera”*. En Seminario 3. *“Las Psicosis”*. Página 69



percepción que no es consciente está en **“el orden de un saber”**. En el caso Schreber en el que - Freud explica cómo el mecanismo de la proyección evidencia la reaparición del fantasma en la realidad, Lacan advierte que no podemos hablar sólo de este mecanismo, y se remite a la diferencia entre **el delirio de celos y el delirio de persecución que se manifiesta a través de una interpretación particular que se ejerce en lo real**.

Lacan apunta a que no podemos decir que la sensación reprimida interiormente es proyectada de nuevo al exterior, dado que **la “Verdrängung” (represión) es una simbolización**.<sup>(1071)</sup> Habría que decir que **lo que está rechazado retorna del exterior**. Vuelve a mencionar la cuestión de la **“Verneinung”** que muestran el punto en el que se origina la simbolización, y puede suponerse la existencia de una **“Verneinung” primitiva** que da lugar a otra que tiene las consecuencias que podemos ver en la clínica. Lacan afirma **que la distinción entre los mecanismos, Verneinung y Bejahung, es esencial**, y propone dejar de lado el término de proyección. La proyección en la psicosis es muy diferente, en el sentido de que es **el mecanismo que hace retornar del exterior lo que está atrapado en la forclusión, o lo que es lo mismo, lo que ha sido dejado fuera de la simbolización que estructura al sujeto**.

Lacan señala que hay una especie de “juego de malabares” entre lo simbólico, lo imaginario y lo real, juego que permitirá definir lo que llamaríamos la relación con la realidad. Se pregunta qué queremos decir con **“adaptación a la realidad”**, y contestarla supone definir qué es. Para ilustrar esta cuestión, Lacan describe un caso de delirio a dos que tuvo ocasión de trabajar<sup>(1072)</sup>. La paciente pronuncia la frase **“Vengo del fiambbrero”**, como contestación a una palabra grosera que le dijo un hombre al pasar por su lado: **“Marrana”**. Advierte que aunque parezca una respuesta unívoca a algo que se dice, el mensaje que en este caso el sujeto recibe de sí mismo en forma invertida, no tiene un recorrido tan sencillo.

---

<sup>1071</sup> Hace una comparación del término **“Verdrängung”**, con el término **“Unterdrückung”**, que traduce como **“algo caído por debajo”**. Este último término está compuesto por la preposición **“unter”** (bajo, debajo de, por debajo de), y el verbo **“drücken”** (empujar, apretar, oprimir). Según el diccionario Langenscheidt (grande), el término **“Unterdrückung”** significa **“opresión, represión, contención”** y en términos jurídicos **“ocultación”**. En las páginas de Wikipedia podemos encontrar lo siguiente que se traduce por **“represión”** y **“supresión”**. Con respecto a la primera acepción la represión está referida al sufrimiento al que la arbitrariedad, violencia y el abuso de poder infligen a un individuo o grupo. En psicología se emplea el término para explicar formas de discriminación que se traducen en el racismo, sexismo y otros prejuicios basados en éstas, y se basan en un sistema de creencias que, si bien no son de por sí opresivos, inspiran leyes, edictos y formas de conducta que son las que ejercen esa función represora.

<sup>1072</sup> Describe el caso en páginas 74,75 y 76. En Lacan, J. **“Vengo del fiambbrero”**. En Seminario 3. **“Las Psicosis”**. Página 69

Lacan se pregunta si cuando la mujer que escucha el insulto “*Marrana*”, no estará - emitiendo su propio mensaje, y se plantea si hemos de considerar esto como un mecanismo de defensa que tiene que ver con la proyección, en el que **la injuria podría ser el modo de defensa**. Esta opera en esta relación **por reflexión**, y por ello **podría tratarse del propio mensaje del sujeto, y no tanto del mensaje que se recibe en forma invertida**. La paciente escucha en lo real, y sin duda alguna la palabra “*Marrana*” haya sido escuchada, por ello ante la pregunta **¿Quién habla?**”, Lacan contesta que es **la realidad la que habla, habla la alucinación**. Esto puede explicarse si tenemos en cuenta que **la realidad está constituida por sensaciones y percepciones**. Pero también Lacan también se pregunta **si se trata de la realidad de los objetos, si en esa realidad alguien habla para nosotros, o bien si la realidad se da cuando alguien nos habla**.

Volviendo a la distinción que hace sobre “**el otro y el Otro**”, recuerda que si hablamos de la palabra verdadera, ese Otro es aquello ante lo cual se hacen reconocer, pero para que eso ocurra **ese otro ha de ser reconocido de antemano. Es necesaria la reciprocidad para que esa palabra valga**, y tanto el testimonio como la palabra mentirosa, **supone una misma forma de reconocimiento del Otro absoluto**, que se presenta como “**un absoluto irreductible**”, en el cual se juega **el valor mismo de la palabra en la que se hace reconocer**.

Lacan sostiene que hay ciertas afirmaciones que suponen que hay “**un más allá del lenguaje**”, que condiciona todo lo que sigue **como si fuéramos marionetas, y no sólo del discurso en sí sino de todo tipo de actos que se desprenden de él**. Por ello afirma que **se inaugura un juego a partir de una palabra**, como la que ocurre en el cuento de “*Alicia en el país de las maravillas*”, cuando los personajes de la corte de la reina juegan a las cartas disfrazándose de cartas, transformados ellos mismos en las cartas. Este ejemplo le lleva a Lacan a postular que en **el discurso hay un compromiso de sostener la palabra**, y una vez empezado el juego **los “personajes- carta”**, han de comportarse según las reglas del juego, es decir que **han de cumplir el papel que les asigna la regla que rige en el juego de los símbolos**.

Aplicado esto a la viñeta clínica, Lacan señala que en la cuestión de la palabra “*Marrana*”, esta es pronunciada como si fuera una marioneta la que habla. Ya sabemos que suele haber alguien detrás de la marioneta, pero **para el sujeto habla algo real. Esta palabra no está invertida, puesto que su propia palabra está en el otro que no es sino ella misma, el otro con minúscula, su reflejo en su espejo, su semejante**. Según Lacan, decir que la palabra se expresa en lo real, quiere decir que ésta “**se expresa en la marioneta**”. En ese sentido sostiene

que ese Otro que está en juego aquí está más allá del sujeto mismo se trata de **“la estructura de la alusión”, que alude a sí misma en un punto más allá de lo que dice.** El mecanismo paranoico lleva consigo **una exclusión del Gran Otro**, en un circuito que se cierra sobre **“los pequeños otros”** que son la marioneta **en la que resuena el mensaje del sujeto.** Estos sujetos, como la paciente, **hablan por alusión** en tanto que **yo es siempre otro.**

Lacan señala que tras haber hablado de la palabra, ahora toca hablar del lenguaje al que va a mirar bajo el prisma de los tres registros: lo simbólico, lo imaginario y lo real: **El lenguaje real es el discurso concreto, mientras que los registros de lo simbólico y de lo imaginario los encontramos en el significante y el significado, términos con los que articula la estructura del lenguaje.** Lacan aborda algunos aspectos que enmarca dentro de un fenómeno que se produce en la psicosis, y es la erotización del significante. Cuando la paciente que dice “vengo del fiambbrero”, que resulta una alusión que invita a ser comprendida por el interlocutor ( <sup>1073</sup>), en este caso el propio Lacan al que la paciente dice: *“Usted comprende bien”*. Esta alusión **está mostrando que no está muy segura de la significación**, y que ésta remite, a algo que es **inefable e intrínseco a su propia realidad, de su fragmentación personal.**

En cuanto a lo real, esto es a la palabra real en tanto articulada, **ésta aparece en “el campo de la marioneta” como elemento del mundo exterior.** El análisis muestra que el S, mediado por la palabra, **es la persona real que está ante el analista ocupando el lugar de paciente ante otro ser humano en un consultorio.** También está el Otro, que también puede ser el sujeto, pero del que Lacan dice **no es el reflejo de lo que tiene enfrente.** Hace referencia a **la alteridad del Otro, el gran Otro que corresponde al sujeto y que es del orden de lo simbólico.** Entre ambos polos están los objetos, **y en la dimensión de lo imaginario y también a nivel de S está el Yo y el cuerpo fragmentado.**

#### **7.4.2.4.- Temática y estructura del fenómeno psicótico.-**

Lacan dedica los siguientes bloques de su texto a la temática de los delirios y a su estructura. Empieza hablando de que existe un **“dialecto” de los síntomas**, con lo que quiere expresar que éstos son un modo de expresión, de lenguaje de algo que quiere decir el sujeto.

---

<sup>1073</sup> Lacan lo expresa de manera irónica: “*Cuidense de la gente que les dice: Usted comprende. Siempre lo hacen para que uno vaya a donde no había que ir*”. En Lacan, J. Seminario 3 “Las Psicosis”. Página 85.

Para explicar mejor este aspecto, Lacan comenta un caso clínico, en el que todo lo que estaba reprimido estaba sostenido por el dialecto corso, lengua en la se comunicaba con sus padres. Por tanto el paciente tenía dos mundos diferenciados por el lenguaje, y esto se reflejaba en el análisis en las dificultades que tenía para evocar cualquier recuerdo en el dialecto de su infancia; ni siquiera podía hablarlo. Sin embargo, aquel material que correspondía a los síntomas neuróticos era más fácil de expresar, puesto que estaban sostenidos con un lenguaje que compartía con los demás (el francés).

Lacan toma este ejemplo para decir que hay **un lenguaje de los síntomas**, y señala que **en el neurótico la represión es la lengua que “fabrica” con los síntomas**, por medio de una **dialéctica imaginaria tanto propia como ajena**. Según sus postulados los síntomas son la **lengua que permite expresar la represión**, lo que muestra que **la represión y el retorno de lo reprimido son una sola cosa, la cara y la cruz de un único proceso**. Sostiene que esto tiene mucha relación con Schreber, **cuyo relato evidencia transformaciones estructurales en las que predomina lo verbal**. Comenta que las psicosis muestran una amplia gama de lo que puede expresar el discurso, evidenciando una riqueza que llegó a deslumbrar al propio Freud. En el relato que hace de las primeras fases de su psicosis, Schreber da testimonio de un fantasma que se cruzó entre el primer brote de lo psicótico y la fase en la que estabilizó psíquicamente. Este fantasma se traduce en la frase **“sería algo hermoso ser una mujer en el momento del coito”**, pensamiento que le sorprende a la vez que experimenta con indignación.

Señala que la cuestión aquí es establecer la relación que hay entre **la emergencia en ese pensamiento de “sería hermoso ser una mujer sufriendo el acoplamiento”**, y la idea que **se inicia en el delirio y que culminará en que Schreber (hombre) debe ser la mujer de Dios**. Una de las razones para relacionar ambos términos, es que cuando aparece por primera vez ese pensamiento **contiene el tema final**, esto es, la temática **del delirio cuando está completamente desarrollado, y según el cual Schreber se ha transformado en una mujer frente a un personaje omnipotente con el que tiene relaciones sexuales permanentes**. Pero también advierte que no hemos de dejar de lado las crisis por las que pasó de ese pensamiento fugaz a un discurso y una conducta claramente delirantes.

El que Lacan haya dicho que en la represión hay algo que está estructurado como un fenómeno del lenguaje, no quiere decir podamos asimilar estos procesos a los de la neurosis. En este caso nos encontramos **ante un mecanismo propiamente psicótico de carácter imaginario, y que iría desde una incipiente identificación con la imagen femenina hasta un**

sistema en el que todo el mundo del sujeto está inmerso en un mundo imaginario de **identificación femenina**. Señala que sólo podemos guiarnos a través del discurso del sujeto, y más concretamente de su estructura. Recuerda de nuevo la distinción entre los tres planos de la palabra: **lo simbólico representado por el significante, lo imaginario representado por la significación, y de lo real**, que es propiamente el **discurso que se pronuncia en la dimensión diacrónica**. El sujeto dispone del material significante que le proporciona su lengua para hacer que las significaciones **“pasen a lo real”**. En la cuestión de la significación, Lacan apunta que una cosa es estar **“capturado”** en una significación y expresarla en un discurso, que **sintonizarla con el resto de las significaciones que han sido admitidas**.

Sostiene que en el análisis del discurso delirante tenemos que tener en cuenta estos elementos: **el registro del sujeto de la palabra y del orden del Otro (la alteridad en cuanto tal)**. En este esquema **la función de la palabra pivota sobre la subjetividad del Otro**, que implica **poder atribuir al otro las mismas capacidades que tenemos (convencer, mentir)** <sup>(1074)</sup> Pero es necesario que en ese otro haya una parte donde **haya objetos totalmente reales, y esa introducción de la realidad es una función de la palabra**.

En la lectura que hace Lacan de las memorias de Schreber, se detiene en el párrafo en el que habla de que cada uno de los nervios del intelecto representa la individualidad total del hombre, y en ellos están inscritos la totalidad de los recuerdos. <sup>(1075)</sup> Esta teoría tan elaborada tiene relación con la noción de alma y la permanencia de las impresiones. En virtud de tal permanencia Dios le habla de forma desestructurada a través de los rayos divinos, y en una lengua común pero remodelada sobre las relaciones de la lengua fundamental. Lacan señala que podemos percibir el carácter imaginario de los rayos divinos, que entrañan una doble polaridad: representan **algo de lo reprimido y rechazado**, pero también algo que **atrae al sujeto y que ya fue reprimido anteriormente**.

Continuando con el relato de Schreber, señala cómo el sujeto muestra un Dios que sólo tiene una relación completa con cadáveres, cuya omnipotencia sólo percibe las cosas desde afuera, y por ello **no comprende nada de lo que sucede a los seres vivos**. Con esta proposición Lacan nos quiere mostrar que la relación psicótica en su grado más alto de desarrollo, implica **la existencia de una dialéctica fundamental del engaño** que podemos considerar como **“transversal” con respecto a la relación auténtica**. Destaca que el sujeto habla al otro desde la

---

<sup>1074</sup> Podemos asimilar esta idea a las concepciones de la Teoría de la Mente, en cuanto el sujeto tiene la capacidad para atribuir a otro las mismas funciones que posee.

<sup>1075</sup> En página 45 referencia al capítulo 1, en página 99.

**dimensión de un imaginario**, donde el ejercicio del engaño permanente se produce como **una experiencia vivida del sujeto, un fenómeno pasivo y característico de lo imaginario, que subvierte cualquier orden del pensamiento como tal**. En el caso de Schreber, el juego de engaño se mantiene con el Ser Supremo, garante de lo real, y no con un semejante. El propio sujeto manifiesta que no estaba preparado en sus anteriores para mantener esta experiencia, y por ello Lacan apunta que en este delirio de megalomanía, Dios está atrapado en su propio juego.

La tarea ahora es estructurar la relación de **“lo que garantiza lo real en el otro”**, o por decirlo de otro modo, **la presencia del mundo estable de Dios** con la que Schreber, cuerpo fragmentado al fin y al cabo, **pueda organizar la realidad**. Lacan considera que todas las transformaciones corporales y alucinaciones tienen como eje **la ley**, que se encuentra en este caso en **la dimensión imaginaria**. Denomina a esta ley **“transversal”**, porque **se opone a la relación de sujeto a sujeto que es el eje de la palabra en cuanto que esta es eficaz**.

#### **7.4.2.5.- El fenómeno psicótico y su mecanismo.**

Lacan aborda **el fenómeno psicótico y su mecanismo**, empezando por recordar los movimientos que se dan en el encuadre analítico, y que van **de un sujeto al otro, de lo simbólico a lo real, y a la inversa, hacia el Otro de la intersubjetividad**. También se refiere a ese otro estable, al modo de los astros, y mediando todos estos movimientos está la palabra con sus tres fases: **significante, significación y discurso**. La experiencia analítica apunta a uno de los fenómenos que se pueden encontrar en estos casos, y es el de **la certeza**. Señala que un sujeto normal no toma en serio algunas realidades que conoce, porque suelen pensar que lo peor no es siempre seguro. Por ello Lacan afirma que **para el sujeto normal la certeza es algo inusitado**.

En el caso de la psicosis, se parte muchas veces de la pregunta al enfermo sobre la realidad de su alucinación, pero habría que precisar tal creencia, porque el loco no cree en la realidad de su alucinación. <sup>(1076)</sup> Lacan afirma en este punto que **lo que está en juego no es la realidad**. Señala que el sujeto admite que **los fenómenos que experimentan son de un orden**

---

<sup>1076</sup> Lacan hace referencia al texto de Merleau Ponty (*“Fenomenología de la percepción”*), en el que este autor señala que es fácil que un sujeto confiese que lo que él ha oído no lo ha oído nadie más que él. En página 110

**diferente**, e incluso admite que son irreales, pero a diferencia con el sujeto normal, que entiende que la realidad está bien situada, en este caso tiene la certeza de que le concierne todo lo que está en juego desde la alucinación hasta la interpretación. Por ello afirma Lacan que lo que está en juego aquí **no es la realidad sino la certeza que es radical**. Podemos ver esto en la dimensión que adquiere este fenómeno en el compendio que hace Freud del libro de Schreber. En su delirio, uno de los fenómenos centrales, es **la concepción de la transformación del mundo a través de lo que el sujeto llama “el asesinato de las almas” (Seelenmord)**. En su relato considera el asesinato del alma como algo enigmático, y al mismo tiempo como un resorte cierto, pero habría que preguntarse **qué es lo que puede asesinar un alma**.

Considera que hemos de **intentar encontrar la certeza delirante dentro de los fenómenos de la psicosis**, certeza que el neurótico rechaza, mientras que un psicótico prescinde de la referencia real. Según Lacan, esto tendría que hacernos dudar de aplicar la transferencia de mecanismos que operan en el sujeto normal, tales como la proyección, para explicar los celos delirantes. Freud ya advirtió los riesgos de hacer intervenir el mecanismo de la proyección en el caso de la paranoia, puesto que se tratan de una relación de **“yo a yo”**, o lo que es lo mismo, **“del yo al otro.”** Lacan señala que a medida que el delirio se hace más amplio y elaborado, el sujeto está cada vez más seguro de que lo que plantea es más irreal.

El mundo que describe Schreber está articulado conforme a una concepción a la que llegó después de los primeros síntomas, y que perturbó su existencia. Es lo que Lacan denomina **“el correlato femenino de Dios”**, a partir de la cual todo es comprensible y puede salvar al mundo, puesto que el sujeto desempeña un papel de intermediario entre una humanidad amenazada y el poder divino. <sup>(1077)</sup> La solución está en la **“Versöhnung”** <sup>(1078)</sup>, en la conversión en la mujer de Dios para poder llegar a una reconciliación entre Dios y el mundo. <sup>(1079)</sup> Señala Lacan que el discurso con el que Schreber manifiesta haber admitido como solución, da la impresión de que es un testimonio **“objetivado”**, más que de una experiencia en la que el sujeto está incluido.

Los delirios que Schreber relata en sus memorias versan sobre la presencia de los nervios femeninos, asunto que necesita comunicar para que los científicos puedan verificar esa presencia que se va infiltrando en su cuerpo de forma progresiva. Con eso Lacan quiere mostrar

---

<sup>1077</sup> Lacan, J. Seminario 3 “Las Psicosis” (página 113)

<sup>1078</sup> Traducido por reconciliación, conciliación, expiación.

<sup>1079</sup> Lacan recuerda los poemas de San Juan de la Cruz y el relato de su experiencia mística, en la que el alma se presenta con una actitud receptiva ante Dios, e incluso asimila el alma a la esposa, a la amada que se entrega a su amado.

que el loco no prescinde del reconocimiento del otro, sino que se esfuerza en reclamarlo. El relato de Schreber no pretende introducirnos en un mundo diferente como en el de la poesía, sino que el relato se va haciendo más elaborado según va evolucionando. Su discurso delirante está, en palabras de Lacan, “*violado, manipulado, transformado, charlotteado*”<sup>(1080)</sup>, como si el sujeto fuera “*la sede de una pajarera de fenómenos*”, y esto le dio pie a comunicar todas esas vicisitudes que le ocurrían en el interior. En este caso el mundo entero está inmerso en ese delirio de significación, pudiendo decirse que, incluso el sujeto **es casi todo lo que le rodea**. Pero por el contrario **se ve vaciado de su persona cuando observa que Dios no comprende a los seres vivos porque solo trata con cadáveres**, y por ello todo su mundo se transformó en “*una fantasmagoría de hombres hechos a la ligera*”.

Lacan nos invita a comprender cómo un sujeto puede llegar a realizar estas construcciones delirantes. Uno de los caminos es considerar al delirio como **una defensa del sujeto, como también sucede en la neurosis**. La labor analítica enfocada desde este punto de vista, sería confrontarnos con el sujeto que se está defendiendo y también contra aquello de lo que se defiende. Pero esta perspectiva lleva a caminos erróneos, puesto que habría que distinguir en qué orden se manifiesta en la defensa: Si ésta está situada en **el orden simbólico y puede ser comunicada por la palabra (palabra en sentido pleno que afecta al sujeto en su significante y significado)**, y dicha defensa puede mostrarse a través de **la relación entre ese significante y ese significado, aunque sólo si están presentes en su discurso**. Pero si no están los dos, existe la impresión de que el **sujeto se defiende contra algo que nosotros vemos y él no**. En este caso **el sujeto distorsiona la realidad, y la noción de defensa naufraga, ya que no basta comunicársela al sujeto para que este se enfrente con ella**.

Enfocar el trabajo analítico centrándose en la defensa trae otro peligro, y es el de que **el sujeto simbolice prematuramente, como sucede con el acting-out, esto es cuando algo se aborda en el plano de la realidad y no en el registro simbólico**. Por eso el analista debe esperar a comprender **el peso que ha adquirido ese matiz simbólico para el sujeto, antes de poder interpretar**. En el caso de Schreber, Freud señaló que su proceso muestra cosas microscópicas, pero de una forma amplificada, y también afirmó que **algo que fue rechazado del interior reaparece en el exterior**. Lacan intenta explicar esta cuestión, apuntando que antes de toda simbolización, antes de que se genere el proceso de la neurosis en el cual hay una palabra

---

<sup>1080</sup> Lacan hace referencia concreta a los “pájaros hablantes”.



articulada en torno a lo reprimido, **algo primordial del ser del sujeto no ha entrado en la simbolización**, lo que quiere decir que **no ha sido reprimido sino rechazado**.

Esto lleva a Lacan a plantearse nuevamente el problema a nivel de la existencia del símbolo en cuanto tal, y nos encontramos con una **“Verwerfung” (forclusión) primitiva, con que algo no ha sido simbolizado y que se manifestara en lo real**. Esta categoría es diferente de lo simbólico y que considera fundamental para explicar el fenómeno de la psicosis. Como ya hemos visto en anteriores ocasiones, señala que se establece ya una dicotomía a partir de la **“Bejahung” (afirmación) <sup>(1081)</sup> primitiva**, que puede o no llevarse a cabo. Por otra parte, lo que está afectado por la forclusión primitiva experimentará otro destino. Ambos procesos primitivos se hayan en el origen, y no tienen que ver con una elección del sujeto.

Uno de los problemas esenciales es que en el seno de esa **“Bejahung”**, pueden ocurrir todo tipo de vicisitudes, pero poco sabemos de esto porque va más allá de los proceso de simbolización. A partir de ahí el sujeto se forma su mundo, y se adscribe a aquello que admitió ser. Esto es importante para Lacan, porque le sirve para explicar que **nada de lo que sucede en el ser humano se libra del sometimiento a las leyes de la palabra**. Esto es así porque a partir del descubrimiento de Freud, las nociones sobre lo biológico en el hombre están trastocadas, y no sólo por la cuestión de la bisexualidad, sino porque **la simbolización, la Ley, cumplen un papel crucial**. Señala que **la Ley está en el origen**, y de ahí la insistencia de Freud en las teorías del complejo de Edipo, y **si la Ley esta desde el principio, la sexualidad humana debe realizarse a través de ella**. Lacan sostiene **que esta ley fundamental es una ley de simbolización**. En este marco se producirían diferentes fenómenos en los tres registros:

- **“Verdichtung” <sup>(1082)</sup>, o condensación**, de la cual dice Lacan es **la ley del malentendido**. En este mecanismo **la palabra puede tener muchos significados a la vez**, y en este caso una de las significaciones en juego podría ser la de **satisfacerse en la posición femenina, en cuanto tal**.
- **La represión (Verdrängung)**, es la ley de lo que sucede cuando algo no encaja a nivel de la cadena simbólica, ya que cada cadena a la que estamos ligados tiene una **coherencia interna por la cual hemos de devolver a otro lo que recibimos**. Pero esta operación no siempre es posible en el plano de las significaciones, por lo que

---

<sup>1081</sup> Lacan también asimila Bejahung primitiva a simbolización primitiva.

<sup>1082</sup> Condensación, comprensión, concentración.

reprimimos actos, comportamiento y discurso, aunque la cadena sigue circulando por debajo, y expresa todas sus exigencias por medio del síntoma neurótico.

- La negación (“*Verneinung*”) es del orden del discurso, según Lacan, y también afirma que este es el nivel en el que interviene el principio de realidad. Señala que se trata de la atribución, del valor de existencia del símbolo, nivel que Freud denomina “*juicio de existencia*”. Postula que toda aprehensión de la realidad está sometida a la condición primordial de que el sujeto busca el objeto de su deseo, pero nada lo conduce a él. Sobre esto último apunta que la realidad al principio es alucinada, en tanto que está atravesada por el deseo. Esto implica que el sujeto queda suspendido en lo referente al objeto de su satisfacción esencial. <sup>(1083)</sup>

Frente a algunas concepciones del psicoanálisis que toman esta parte de la obra de Freud, para fundamentar todo el desarrollo sobre la relación pre-edípica, Lacan sostiene que el sujeto **no tiene que encontrar el objeto de su deseo por las vías naturales de una adaptación instintiva más o menos preestablecida**, porque según el principio de realidad **nunca se vuelve a encontrar ese objeto**, porque **siempre encontrará otro objeto distinto al que su Yo le conduce**. Lacan señala que la aparición de la realidad tiene mucha importancia en los fenómenos que aparecen a la psicosis, y aunque nunca pueda entrar en el sistema de la simbolización su efecto es determinante.

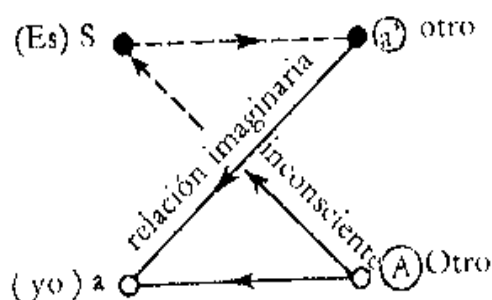
En el caso de Schreber puede verse cómo una significación que surge en el sujeto y que es rechazada en un principio, **llega a provocar la invasión psicótica que se produce después**. De esta significación rechazada, relacionada con la **bisexualidad primitiva**, Lacan dice que se trata de la función femenina en su significación simbólica, que se le manifiesta bajo la forma de la irrupción en lo real, en un momento determinado de su existencia. Surge entonces algo extraño que provocará una alteración total de todos los parámetros que regían en el sujeto hasta entonces, hasta **verse forzado a elaborar una nueva ordenación de su mundo**. Este deliro según Lacan podría representar **una especie de proceso de compensación, o incluso de curación**.

---

<sup>1083</sup> Ibíd. Página 123.

También se detiene en la cuestión de lo que sucede en el momento en el que **reaparece lo no simbolizado en lo real**. En el caso de la neurosis la aparición de una pulsión (como por ejemplo una de tipo “femenino” o “pasivizante”), **ya se habían puesto en juego anteriormente algunos elementos de su simbolización previa, y esto aflora en una serie de síntomas**. En virtud de del mecanismo que opera en la neurosis puede expresarse lo reprimido, y el sujeto, según señala Lacan, **puede gestionar el material que ha vuelto a emerger**. Afirmar que la **forclusión (“Verwerfung”)** está en el mismo plano que la **negación (“Verneinung”)**, aunque también apunta que, **cuando en los inicios del proceso de la psicosis reaparece lo no simbolizado en lo real, se aprecian algunas respuestas en las que parece operar el mecanismo de la negación, pero estas respuestas no son adecuadas**.

Surge una nueva pregunta sobre el comienzo de la psicosis, y Lacan se interroga sobre si ésta también tiene una **prehistoria como la neurosis, es decir si hay una psicosis infantil**. Parece que todo apunta a que **no hay prehistoria en el caso de la psicosis**, aunque puede encontrarse a veces **algo del mundo exterior que no fue simbolizado en sus fases primitivas**. El **sujeto, inmaduro e indefenso, no puede hacer funcionar la “Verneinung” para hacer frente a ese acontecimiento**, y se produce algo que está fuera de lo que él denomina **“el compromiso simbolizante de la neurosis”**. Por una reacción en cadena **se traduce en otro registro a nivel de lo imaginario**, que transcurre en otra dirección a la del esquema propuesto por Lacan. <sup>(1084)</sup>



Al no poder reestablecer ese pacto del sujeto con el otro, no se puede realizar **“mediación simbólica” alguna entre lo nuevo y él mismo**. Entonces sustituye dicha **mediación por una proliferación imaginaria** <sup>(1085)</sup> en la que se introduce de forma deformada y a-simbólica. El **significante sufre numerosos y profundos cambios y reordenamientos**, que confieren **un carácter peculiar a las intuiciones más significantes para el sujeto**. En el caso de Schreber, podemos ver **que la lengua fundamental es la señal de que pervive la exigencia del**

<sup>1084</sup> Puntualiza que esta operación se produce en la “contradiagonal”, que representa la relación imaginaria entre a (Yo) y a’ (otro)

<sup>1085</sup> Lacan añade “un pulular”

**significante en ese mundo imaginario que se ha generado.** Lacan sostiene que **la relación del sujeto con el mundo es una relación en espejo.** En el delirio de la relación con Dios en forma de mujer, ambos personajes (Dios con el universo y la esfera celeste por un lado, y por el otro Schreber diseminado en una serie de seres imaginarios), son **“dos estructuras que se acoplan de forma muy estrecha,** y desarrollan algo que esta velado y elidido para el sujeto normal, que es **“la dialéctica” del cuerpo fragmentado con respecto al universo imaginario.**

Lacan destaca que el delirio de Schreber nos permite entender **la dialéctica imaginaria,** que se presenta aquí de forma muy elaborada. Por medio de la estructura del estadio del espejo que se encuentra en los orígenes, podemos entender anticipadamente que **el mundo imaginario del ser humano es algo que está fragmentado,** y que en el delirio podemos encontrar esta fragmentación en su estado más desarrollado. En esos delirios los analistas siempre han encontrado **un juego de fantasmas plagado de duplicidades,** y en el caso de Schreber **los dos personajes a los que queda reducido el mundo del sujeto, están hechos uno en referencia al otro,** de tal modo que uno ofrece al otro **“su imagen invertida”.** <sup>(1086)</sup> La cuestión a tener en cuenta es ver cómo esto puede integrar **aquello que surgió en lo real,** y que para el sujeto representa **algo propio que nunca simbolizó.** Al no poder integrar alguna exigencia del orden simbólico en aquello que se puso en juego en el **“movimiento dialéctico” en que vivió el sujeto,** se produce **una separación en cadena, un “desnudamiento” de la trama.** Eso es lo que llamamos **delirio,** que por otra parte **no está totalmente alejado del discurso normal,** ya que el sujeto **puede comunicarlo en un entorno donde la comunicación con él no se ha interrumpido.**

#### **7.4.2.6.- La Disolución imaginaria.-**

Lacan aborda aquí todo lo referente a la cuestión del delirio en relación a la noción de narcisismo en relación con la idea de Freud sobre el retraimiento de la libido del objeto externo. Se pregunta entre otras cosas **en qué plano se produce ese retiro,** ya que efectivamente **algo ha modificado sustancialmente al objeto.** También se pregunta si hay que atribuir esa transformación a **un desplazamiento de la libido, como sucede en los mecanismos de las neurosis.** Por último queda la cuestión de **cuáles son los registros con los que podemos delimitar las modificaciones del carácter del otro,** que están en el fondo de la alienación que

---

<sup>1086</sup> Ibid. Página 128

**existe en la locura.** Afirma que la cuestión del narcisismo nos remite a **una relación imaginaria entre las personas**, ambigüedad que descubre la experiencia analítica, pues se trata de **una relación** erótica, en cuanto captura **la imagen del otro que se produce a través de la relación narcisista**. Apunta que el estadio del espejo va más allá de estas primeras nociones, y pone en evidencia el significado de esa relación agresiva, que también tiene como base el narcisismo. Ésta reacción interviene en la formación del Yo, porque **es constituyente en su formación**, ya que desde el principio **ese Yo es otro**. Así pues **se instaura en el sujeto una dualidad interna a él:**

***“El yo es ese amo que el sujeto encuentra en el otro, y que se instala en su función de dominio en lo más íntimo de él mismo. Si en toda relación con el otro, incluso erótica, hay un eco de esa relación de exclusión, él o yo, es porque en el plano imaginario el sujeto humano está constituido de modo tal que el otro está siempre a punto de retornar su lugar de dominio en relación a él, que en él hay un yo que siempre en parte le es ajeno. Amo implantado en él por encima del conjunto de sus tendencias, de sus comportamientos, de sus instintos, de sus pulsiones.”*** <sup>(1087)</sup>

Se habla de la función de síntesis del yo, que según Lacan resulta paradójica, puesto que implica una elección **entre las pulsiones y el Yo que se encuentran en conflicto**. Propone llamarlo **“función de dominio”**, aunque se pregunta si ese amo dominante se encuentra adentro o afuera. Llega a la conclusión de que está en ambos lugares a la vez, y por ello afirma que el equilibrio imaginario con el otro, siempre estará marcado por una **“inestabilidad fundamental”**. <sup>(1088)</sup> Sostiene que en el ser humano es esencial la existencia de una imagen especular, que resulta ser **un complemento “ortopédico” de la inmadurez primitiva con la que el ser humano nace**. Sostiene que **nunca podrá existir una unificación completa** porque ésta se realiza por un camino **“alienante”**, es decir, por medio de **una imagen ajena que constituye una función psíquica original**. El conflicto que se genera entre **ese yo o el otro**, conflicto de tipo agresivo se integra en el funcionamiento imaginario del hombre, pero también apunta que **el comportamiento humano no hay que reducirlo a la relación imaginaria**.

Nos invita a comparar el funcionamiento mental con aquellas máquinas que tienen un sistema de autorregulación según el cual una pieza ha de mover a la otra. Sin esa autorregulación, la máquina no podría funcionar, sería un caos. Este ejemplo le sirve a Lacan para mostrar que la ambigüedad de la relación imaginaria exige algo que mantenga lo que el denomina **“relación, función y distancia”**. Esta es **la función del complejo de Edipo**, sin la cual

---

<sup>1087</sup> Lacan, J. Seminario 3 “Las Psicosis” (página 135)

<sup>1088</sup> Ibid. Página 135

la relación imaginaria, conflictiva, incestuosa en si misma, estaría abocada a la ruina para el ser humano. Para que éste pueda establecer una relación sexual es necesaria la intervención de **un tercero: La intervención de la ley, del orden de la palabra, el orden simbólico**, en suma, **el padre**, o mejor dicho **el nombre del padre**, es lo que impide que la situación desemboque en un caos. Lacan insiste en que el orden simbólico debe ser concebido como **algo superpuesto, y sin lo cual no sería posible la vida para el hombre**.

Considera que para comprender en toda su dimensión todo lo que representa Schreber y la invasión imaginaria de la subjetividad que nos muestra, es necesario tener en cuenta lo que entraña el orden simbólico, como **algo que existe fuera del sujeto y que funciona como algo determinante**. En este caso predomina una relación en espejo que conlleva **una disolución del otro en tanto que identidad**. Los personajes de los que habla el sujeto se reparten en dos categorías:

- **Los que en apariencia viven, se desplazan: sus guardianes, sus enfermeros, que son sombras de hombres perpetrados en “un dos por cuatro”**<sup>(1089)</sup>
- Otros personajes de más importancia que **invaden el cuerpo de Schreber**. Estos personajes son **las almas**, que en algún momento serán las almas de los muertos.

Lacan sostiene que el sujeto mismo no es más que un **“segundo ejemplar” de su propia identidad**. En este caso se encuentran varios momentos en los que se evidencia la fragmentación de la identidad, como por ejemplo cuando tiene la revelación de que un periódico anuncia su propia muerte, y cuando habla de Fleschig que también está muerto y ha ascendido donde existen las almas que luego van a ser asimiladas por la divinidad. Ese personaje se encuentra también fragmentado, ya que hay un Flechsig superior, **“el Flechsig luminoso”**, y el inferior a su vez fragmentado.

El discurso delirante tiene un estilo que se caracteriza por **su fuerza de afirmación**, y al mismo tiempo concuerda con la concepción de que **la identidad imaginaria del otro se relaciona con la posibilidad de que éste se fragmente**. En el delirio se muestra cómo **el mismo personaje puede desdoblarse y desplegarse, produciéndose un calidoscopio con las diversas imágenes que se producen**. Señala Lacan que por una parte están las **“identidades múltiples**

---

<sup>1089</sup> La traducción de esa expresión que en la traducción de Ballesteros (Ed. Biblioteca Nueva) se transcribe por **“hombres hechos a la ligera”**, es de Pichon, lo que Lacan incluye en la frase.

*de un mismo personaje*”, y por otra parte aparecen los “*hombrecillos*”, a los que denomina “*pequeñas identidades enigmáticas*” (<sup>1090</sup>), que tienen “*valor de instancia*” con respecto a la suya propia, y se meten en Schreber dividiéndole a la vez.

#### 7.4.2.7.- La economía narcisista y la cuestión de la defensa.-

Lacan continúa abordando la cuestión del narcisismo en el caso Schreber (<sup>1091</sup>), refiriéndose concretamente a **la economía esencialmente narcisista del sujeto**. Recuerda los primeros pasos de Freud en relación a las neuropsicosis de defensa del primer periodo, y en este recorrido histórico del psicoanálisis, Lacan señala que el primer campo de interés del psicoanálisis fueron **los trastornos de la rememoración**.

El descubrimiento freudiano del narcisismo se produce en este punto, en el que Freud percibe que **hay modificaciones en la estructura imaginaria del mundo**, que interfieren con los cambios que a su vez se producen en **la estructura simbólica**. Precisamente señala Lacan que **la rememoración pertenece al orden simbólico**, señala que cuando Freud explica que en el delirio se produce **una regresión narcisista de la libido que es retirada de los objetos**, lo que quiere remarcar es que **el deseo que ha de ser reconocido en el delirio, se sitúa en un plano muy distinto al del deseo que en la neurosis pugna por hacerse reconocer**. (<sup>1092</sup>)

Este punto es muy importante, ya que sin eso Lacan dice que no puede comprenderse lo que distingue una psicosis de una neurosis. Precisamente la dificultad que hay en la psicosis de que un sujeto pueda establecer una relación con la realidad, es que su **delirio es “legible”**, pero **está “transcrito” a otro registro**. Esto quiere decir que mientras que **en la neurosis se mantiene siempre en el orden simbólico, con la duplicidad del significado y del significante, el delirio se produce en un registro diferente: es legible pero sin salida**. Esto es lo que denomina como el problema económico que Freud inaugura con el trabajo del caso Schreber. Amplia la información sobre esta cuestión, apuntando que **lo reprimido en las neurosis aparece en el mismo sitio donde fue reprimido**. Esa reaparición de lo reprimido se muestra bajo una

---

<sup>1090</sup> Lacan, J. Seminario 3 “Las Psicosis” (página 142)

<sup>1091</sup> Lacan, J. “*La frase simbólica*”. En Seminario 3 “Las Psicosis”. Página 149.

<sup>1092</sup> Lacan, J. Seminario 3 “Las Psicosis” (página 152)

**máscara**, mientras que en lo la psicosis ese material vuelve a surgir en otro lugar, *“in altero”* (<sup>1093</sup>): lo hace **en lo imaginario y sin máscara**.

Lacan postula que la cuestión del centro del sujeto (**el Yo**) **que dirige y guía a la defensa**, y por ello considera que ya no se puede interpretar la psicosis a partir de la dinámica de las pulsiones, **sino a partir de cómo hace para defenderse contra ellas**. Esto le lleva a afirmar que el **Yo no sólo vuelve a ser el centro, sino que es la causa del trastorno**. (<sup>1094</sup>) Si siguiéramos por este camino toda la dinámica del caso Schreber quedaría reducida a ser explicada por los esfuerzos de enfrentarse a la pulsión homosexual, y en ese contexto **la castración sólo tiene el sentido de una pérdida de integridad física**. Lacan afirma que la definición que Freud hace de la psicosis, no se ajusta al modelo del fantasma sino que Freud apunta a otra vía en la formación de objeto, ya que la psicosis no se basa simplemente en **el desarrollo de una relación fantasmática (imaginaria) con el mundo exterior**. El delirio de Schreber, por el cual establece un diálogo con Dios, a partir del cual la humanidad va a ser redimida por una nueva generación, es muy complejo y no puede explicarse solamente por el registro imaginario, sino que habría que articular una teoría que pueda dar cuenta de todos estos fenómenos.

En la primera fase de la enfermedad de Schreber, después de su primera crisis, Lacan destaca las referencias que hacía entonces Schreber sobre sus relaciones personales con **“las almas”**. Éstas **no son seres humanos vivos, sino seres humanos muertos, cuyas relaciones se vinculan a sensaciones de cambios corporales (inclusiones, intrusiones e intercambios)**. Lacan apunta que si tomamos este delirio desde el punto de vista fenomenológico, podríamos pensar que nos encontramos en una situación que puede denominarse **“crepúsculo del mundo”, en el que no está con seres reales, y en el que domina el sufrimiento en las relaciones con ellos, tal como se ha mencionado antes. El sujeto siente que ha perdido su autonomía, y su existencia se encuentra profundamente perturbada, hasta el punto de hacerla intolerable**. Es el momento en el que la enfermedad está en su fase más aguda.

Se refiere a la transformación del delirio producida entre febrero-marzo de 1894, en el que las almas son sustituidas por los **“Reinos divinos posteriores”** (<sup>1095</sup>). Los rayos puros son

---

<sup>1093</sup> Este término se opone a “in loco”, traducido por “en el mismo lugar”, ya que Lacan utiliza el término latino sin traducir.

<sup>1094</sup> *Ibíd.* Página 154

<sup>1095</sup> Se recuerda que estos reinos están desdoblados en dos el reino de Ormuz y el de Ahrimán. En cuanto los rayos puros, atribuidos a una intención divina, se comportan de forma diferente a las almas (impuras).



interceptados por las emanaciones de las almas y por ello el sujeto no puede recibirlas. Fleschig - es el que fracciona su alma para repartir sus pedazos en el espacio interpuesto entre Schreber y el Dios lejano. Con respecto a esta cuestión de los rayos, Lacan señala que estos hablan, y existe una equivalencia entre los diversos tipos de rayos: rayos hablantes, nervios de Dios, y otras formas más o menos milagrosas. Todo esto se produce en una época en la que impera lo que Schreber denomina como la **“Grundsprache” (lengua fundamental)**, que es una especie de alemán antiguo en el que abundan eufemismos y antífrasis <sup>(1096)</sup>. El estilo de esta lengua fundamental está relacionado con el problema lingüístico de los contrarios, ya que esta lengua **fundamental está compuesta de términos que aluden a dos significados contrarios.** <sup>(1097)</sup>

En lo referente a cómo entendemos la economía de la psicosis, comenta que no se ha avanzado mucho acerca de la fenomenología de las alucinaciones. Para Lacan la cuestión no es si las tienen otras personas no psicóticas, sino **que no le damos el mismo uso que ellos.** La pregunta crucial es qué es **lo que tratan de decirnos los sujetos en estos casos, y no en qué categoría se incluyen las alucinaciones.** Lacan apunta que algunas de ellas presentan **un carácter decisivo para éste sujeto y le proporcionan una certeza.** Considera importante distinguir entre **certezas y realidades,** diferencias que son **estructurales,** ya que **la palabra está siempre presente, ya sea articulada, “historizada”, o ya inserta en la red de “los pares y las oposiciones simbólicas”.** <sup>(1098)</sup>

La cuestión para Lacan no es intentar restaurar lo vivido por el sujeto para captarlo. No interesa tanto el relato de lo vivido por el sujeto sino aquellos **puntos decisivos de la articulación simbólica de su historia.** Dichos puntos dan sentido a la historia, independientemente de que sean o no importantes desde el punto de vista objetivo, sino que lo que se trata aquí es de saber **qué se volvió verdadero en su historia.** Esto puede proceder de **una reorganización posterior,** cuya articulación podría iniciarse **en el mismo momento en el que se produce.** Eso se traslada al sentimiento de realidad en la reconstrucción de los recuerdos, de las sensaciones pasadas, que se organizan en torno a lo que denomina **“la continuidad histórica”.** Lacan postula que lo **que le da el sentido de realidad es la conjunción**

---

<sup>1096</sup> Fuente Wikipedia: La antífrasis procede del griego ἀντίφρασις, y es una figura retórica que consiste en dar a un objeto o persona un nombre que indica cualidades contrarias a las que realmente posee (por ejemplo en el griego antiguo se denominaba al vinagre “dulcecito”). La antífrasis tiene un propósito eufemístico.

<sup>1097</sup> Lacan pone varios ejemplos de esto: en latín el fondo del pozo se llama “altus” y en alemán juicio final se denomina “*jüngstes Gericht*” (el juicio más joven).

<sup>1098</sup> Lacan, J. Seminario 3 “Las Psicosis”. Página 161.

de ambos registros, pero también señala que esa misma conjunción **suscita el sentimiento de irrealidad.** <sup>(1099)</sup>

Lacan sostiene que hemos de suponer que si admitimos la existencia del inconsciente articulado por Freud, **esa construcción simbólica recubre con su red las vivencias del hombre,** y constituye **un elemento fundamental para la adaptación humana.** <sup>(1100)</sup> Advierte que ese pensamiento inconsciente del que habla Freud en *“La Interpretación de los sueños”*, puede inducirnos a hablar de que hay un pensamiento interior que **tiene una continuidad con el dialogo exterior.** Por ello puede afirmarse de nuevo que **el inconsciente es también el discurso del otro.** Esa frase *“interior”* de la que habla Lacan no se inscribe de un modo continuo, debido a las diversas leyes simbólicas que operan: **las leyes del intervalo, de suspensión y de resolución.** También habla de otros elementos como **suspensiones y escansiones que marcan la estructura del lenguaje.** <sup>(1101)</sup>

Esa modulación se da continuamente en el ser humano, aunque no nos demos cuenta, porque según Lacan ese es **el único sentido que tiene el inconsciente freudiano.** Una de las funciones del Yo es que el proceso por el cual se articulan nuestras acciones como acciones habladas, quede en silencio. Sin embargo este proceso sale a la luz en la psicosis, por lo que **se revela ese monólogo, ese discurso interior del que da testimonio el sujeto.**

A medida que avanza con el estudio de los escritos de Schreber, Lacan se adentra en los procesos más primitivos del trastorno, cuando el proceso de la psicosis había avanzado bastante. Señala que lo verdaderamente importante es que cuando hablamos del inconsciente, es fundamental **la relación del sujeto con lo simbólico.** Sostiene que **el delirio también pertenece al campo del inconsciente,** y es en ese terreno donde debe ser contemplado puesto que a fin de cuentas, **el inconsciente está “tejido” de lenguaje.** En esta trama el significante desempeña un papel fundamental puesto **que lo que caracteriza al lenguaje, es el sistema del significante en cuanto tal.**

---

<sup>1099</sup> Lacan ilustra esta cuestión aludiendo al sentimiento del déjà vu: *“El sentimiento de déjà vu, que tantos problemas creó a los psicólogos, podríamos designarlo como una homonimia: el resorte lo entreabre siempre la clave simbólica. El déjà vu ocurre cuando una situación es vivida con plena significación simbólica, la cual reproduce una situación simbólica homóloga ya vivida pero olvidada, y que revive sin que el sujeto comprenda sus pormenores. Esto da al sujeto la impresión de que ya vio el contexto, el cuadro del momento presente. El déjà vu es un fenómeno sumamente cercano a lo que la experiencia analítica nos brinda como lo ya relatado—aparte de que es lo contrario—. No se sitúa en el orden de lo ya relatado, sino en el orden de lo nunca relatado. Pero está en el mismo registro”.*

<sup>1100</sup> Lacan, J. Seminario 3 “Las Psicosis” (página 163)

<sup>1101</sup> Ibid. Página 163

Lacan señala que cuando hablamos de significado, **no estamos hablando de algo que existe, algo que está dado de antemano en un sistema abierto a la significación, puesto que la significación es el propio discurso humano que siempre remite a otra significación.** Según él hay un desplazamiento en la evolución de las significaciones humanas, desplazándose, y modificándose el contenido de los significantes que se emplean de manera diferente. Con el tiempo se producen **deslizamientos de significación en los mismos significantes**, por lo que **no puede establecerse esa correspondencia entre signifiante y significado** que propone Saussure. Señala que un sistema signifiante, una lengua, tiene ciertas particularidades **que condicionan lo que sucede en el inconsciente.**

Es esa característica la que sustenta que una determinada formación lingüística, por ejemplo un retruécano (<sup>1102</sup>), pueda ser la señal que está sosteniendo un síntoma. Esto quiere decir que **el síntoma está fundado en la existencia del signifiante en cuanto tal**, en una relación compleja que se produce **de un “universo” de signifiante a otro universo de signifiante.** Lacan afirma que esto llega hasta tal punto, que cuando Freud hablaba **de sobredeterminación y de la existencia de dos conflictos (uno actual y otro antiguo)** para que exista el síntoma, está apuntando a la idea de esa **duplicidad fundamental del signifiante y el significado.** En ese proceso **el material relacionado con el conflicto antiguo es conservado en el inconsciente como signifiante en potencia**, y posteriormente va a **quedar atrapado en el sentido del conflicto actual**, de tal modo que **“le sirve de lenguaje”,** se decir, **de síntoma.**

Siguiendo esta línea argumental, podremos abordar los delirios, y podemos ver este tipo de formaciones como un síntoma, como producto **de un compromiso puramente verbal, como “una fabricación secundaria del estado terminal”.** Sostiene que a medida que avanza el proceso de la paranoia, **piensa en su pasado de forma retroactiva y encuentra el origen de las persecuciones de las que es objeto en años remotos.** Lacan señala la dificultad de situar un acontecimiento, por la tendencia a proyectarlo a **un pasado indeterminado, de “eterno retorno”, mediante un juego de espejos.** (<sup>1103</sup>) Pero por otra parte considera que el verdadero valor del escrito de Schreber, es el de **poder obtener los elementos primarios del delirio que estaban en juego desde el principio, a partir de su ordenamiento final.** Por esa razón sostiene

---

<sup>1102</sup> Fuente Wikipedia: Es una figura retórica basada en la repetición, según la cual se reorganizan los elementos de una oración de forma diferente en la oración siguiente, en la que se invierte la posición de los términos que se repiten, de forma que el sentido de la segunda oración contraste con el de la primera.

<sup>1103</sup> La expresión de “eterno retorno”, procede las mismas palabras de Schreber. En Lacan, J. Seminario 3 “Las Psicosis” (página 173)

que su análisis, permite acceder a **la relación fundamental del sujeto con el registro en que se organizan todas las manifestaciones del inconsciente**. Puede desvelarnos **incluso la relación subjetiva con el orden simbólico que entraña**.

Lacan señala en relación con lo anterior, que en la evolución de la psicosis podríamos atisbar **cómo se sitúa el sujeto en relación al conjunto del orden simbólico**. Como ya sabemos **este orden es distinto de los otros órdenes, a saber real e imaginario, ambos también constitutivos de la realidad humana**. Apunta también que el que un sujeto sea delirante no debe llevarnos a afirmar que su sistema es **“discordante”**, aunque si se puede decir que es **inaplicable**, y cuando un sujeto empieza a relatar al psiquiatra su relato “discordante”, produce una reacción de molestia. El delirio, según Lacan, ha de ser tomado como **“cierto signifiante”**, y por ello habría que dejar hablar al paciente el mayor tiempo posible. <sup>(1104)</sup>

Schreber introdujo diferenciaciones entre las distintas voces, en función de las categorías denominadas **“los reinos de Dios”**. Estas voces que se revelan como distintas unas de otras, y lo que oye el sujeto es un cuchicheo que se produce continuamente. Sobre estas voces susurrantes, Lacan mantiene la hipótesis de que esa sonoridad **puede estar relacionada con ese discurso continuo por el cual el sujeto “memoriza” su conducta en cada momento**, y que de algún modo **“dobla su vida”**. Esta situación está más bien relacionada con la experiencia inmediata, porque todo esto está sometido a **la estructura y la trama del inconsciente** <sup>(1105)</sup>. Pero estas verbalizaciones **muestran el discurso latente que siempre está dispuesto a surgir en “otra clave”**.

Schreber en una de las etapas de la enfermedad tiene un discurso en el que domina el **“Unzan” (“sinsentido”)** <sup>(1106)</sup>. El sujeto dice escuchar: **“¡Todo sin-sentido se anula, se eleva, se traspone!”**, en una alocución que le dirige su interlocutor permanente. <sup>(1107)</sup> También se pregunta por esa articulación que aparece en el discurso: el del sujeto que habla en las voces y

---

<sup>1104</sup> Lacan señala al respecto que a Schreber le dejaron hablar porque lo que decía no le daban importancia, puesto que no les decía nada. Por ello pudo escribir sus memorias y transmitir a la posteridad sus experiencias.

<sup>1105</sup> Lacan cuenta la anécdota de una persona que estuvo a punto de ser atropellado. En esas décimas de segundo que duró el peligro, que por fin evitó, al sujeto le surgió la palabra “traumatismo craneano”. Más que un aviso para evitar el accidente, Lacan apunta a que ese término surgió por ser significativo para el sujeto.

<sup>1106</sup> Traducido por “sin sentido” también quiere decir en uso más corriente “absurdo”, “desatino”, “disparate”.

<sup>1107</sup> En el texto se cita la frase de Schreber en alemán: *Aller Unsinn hebt sich auf!* Justamente Lacan se detiene en el verbo “aufheben”, término que tiene mucha relación con el sinsentido (Unsinn), que es aquello que se opone y articula en delirio. Este verbo se compone de la partícula “auf” y el verbo “heben”, tiene diferentes significados: levantar, alzar, recoger. En segunda acepción se traduce por “guardar”, “conservar”, “reservar”. En tercer lugar el significado alude a los términos “suprimir”, “abolir”, “cancelar”. En ese contexto del sinsentido, aufheben es a la vez conservar y suprimir. En Lacan, J. Seminario 3 “Las Psicosis” (página 177)

aquel que relata esas cosas como significantes. Es también interesante la significación que puede haber en **la suspensión de sentido de las voces que no terminan sus frases**. Apunta que podría haber un procedimiento particular de evocación de la significación que podríamos pensar como una estructura muy cercana al esquema de las relaciones que se establecen entre **el sujeto que habla y que sostiene el discurso, y el sujeto inconsciente que se encuentra en ese discurso alucinatorio**.

Hay muchas razones para no quedarse con la idea de que el delirio es un fenómeno anormal. Para Lacan hay una finalidad en ese “sinsentido” de Schreber, y señala que puede decirse que su delirio es de algún modo, **una relación del sujeto con el conjunto del lenguaje**. Señala que lo que el sujeto expresa, muestra **la unidad que él percibe en quien sostiene ese discurso permanente, ante el cual se siente alienado**, y a la vez también **cree ver una pluralidad en aquellos agentes secundarios a quienes atribuye diversas partes del discurso**.<sup>(1108)</sup> Denomina a esa unidad dominante como Dios, que en este caso significa **una garantía de que esa experiencia es verdadera**.

Lacan apunta que ese Dios de Schreber habla todo el tiempo, pero en realidad no dice nada. Sostiene que las relaciones del sujeto con él, se encuentra en la misma dimensión que ese discurso incesante que mantiene. Esta relación se encuentra presente desde el origen, desde que el delirio empieza a pivotar sobre personajes como Fleschig y otros que se le asemejan. Lacan encuentra en la expresión alemana “*liegen lassen*”<sup>(1109)</sup> un matiz femenino, lo cual es útil para explicar la cuestión de la voluptuosidad de Schreber y su posición femenina, en la que Dios encuentra una satisfacción, pero también expresa que ese Dios que se satisface con él como mujer le va a dejar.<sup>(1110)</sup> Esa amenaza de abandono por parte de Dios va a aparecer a lo largo de todo el delirio, y produce un desgarramiento en Schreber, cada vez que pierde el contacto con Dios, que a su vez le proporciona sentimientos de beatitud. Esto denota que existe una relación **marcadamente ambivalente con un personaje que se caracteriza por no entender lo que es propiamente humano**, puesto que ese Dios que no atiende a las cuestiones cotidianas, conoce lo que ocurre dentro de las almas. Esta contradicción produce, según Lacan un despliegue de “*consecuencias significantes*”, que está motivado por **la relación distorsionada que tiene el sujeto con algo del orden simbólico y del discurso, que afecta al funcionamiento**

---

<sup>1108</sup> Ibid. Página 179

<sup>1109</sup> La traducción corriente de *liegen lassen* es “dejar”, pero si analizamos los múltiples significados de ambos verbos, vemos que *liegen* tiene acepciones relacionadas con el significado de estar acostado, yacer, y *lassen* tiene entre otros significados el de dejar, permitir. Lacan juega con ambos significados para incidir sobre la transformación de Schreber en mujer y para explicar la cuestión de la voluptuosidad.

<sup>1110</sup> Ver la traducción más corriente de *liegen lassen*: dejar. Lacan lo emplea en el sentido de “dejar plantado”.

**total del lenguaje.** Esta omnisciencia de Dios supone que éste entra en el discurso, lo que - supone **una prolongación de la teoría de lo simbólico, lo imaginario y lo real.**

#### **7.4.2.8.- El significante en lo real y el rechazo del significante primordial.-**

Lacan utiliza la cuestión de la omnipotencia y omnisciencia divinas que aparecen en el discurso de Schreber, para relacionarlo con **el encaje entre lo simbólico y lo real de este sujeto.** Schreber ha experimentado a un Dios que es todo discurso, y también es capaz de ver la diferencia que hay entre el lenguaje como algo simbólico y como diálogo interior. <sup>(1111)</sup> A partir de esa experiencia se encontró con que tenía que encontrar **algo del orden de lo real que le de respuesta de esa presencia,** la presencia de un **“Dios del lenguaje”,** en la que trata de **ver los límites de su poder,** en una situación donde lo que está en juego es **un manejo humano del lenguaje.**

El delirio según Lacan, se presenta **como articulado y accesible a las leyes que rigen la coherencia del discurso.** También afirma que el psicoanálisis legitima el delirio psicótico, y lo pone en el mismo plano en el que pone el discurso del inconsciente, extraído de la experiencia analítica. Sin embargo ese tipo de discurso se muestra irreductible a la curación, dado que está puesto en **“el paréntesis” de la Verneinung.** Lacan llega a decir que **“el psicótico es un mártir del inconsciente”,** en el sentido de asimilar mártir **a ser testigo: es testigo de la existencia del inconsciente.** Aunque el neurótico también es testigo de esta existencia, el del psicótico **está fijado en una posición que no le permite restaurar el sentido de aquello que testimonia, y poderlo compartir en el discurso de los otros.** Sostiene que casos como el de Schreber, pueden servir para aproximarnos al Yo, como algo que **está ligado al discurso del hombre real.** Para Lacan el discurso de Schreber tiene una estructura diferente, pues decía de sí mismo: **“Dicen que soy un paranoico”,** frase en la que está señalando que es el que relaciona el mundo consigo mismo, es **ese Dios que habla en su interior por medio de diversos intermediarios.**

Con ese “juego de espejismos” se está hablando de alucinaciones, que en el relato Schreber no se presentan como tales sino como percepciones que se le imponen, y son **una ruptura en el “texto” de lo real.** Precisamente Lacan sostiene que **la alucinación está situada en lo real,** y afirma que **la significación se anticipa,** lo que también tiene lugar en la

---

<sup>1111</sup> Lacan apostilla **“ese balanceo donde se interroga o se responde a sí mismo un discurso que es vivido por el sujeto como ajeno, y como manifestándole una presencia”.** En Lacan, J. Seminario 3 “Las Psicosis”. Página 188.

fenomenología delirante. Señala que por su propia naturaleza **la significación “se cierra a quien la escucha”**, o dicho de otro modo, **hay una participación del que oye un discurso en relación a su emisor de forma permanente**. El vínculo entre **oír y hablar no es externo**, pues se sitúa en el nivel del mismo fenómeno del lenguaje, nivel en el que el significante **“arrastra” la significación**. Lacan sostiene que **el discurso apunta al ser**, y cuando se formula algo, **se hace una selección en el conjunto que lo rodea** <sup>(1112)</sup>. La cuestión es saber si la relación que mantiene lo que se formula con el orden del ser, llega como un discurso que no nos pertenece, de tal modo que **no sabemos si viene de fuera o de dentro**.

Lacan remarca en relación con la cuestión del significante, que **“cuanto menos lo hablamos más nos habla”**. Cuanto más ajenos permanecemos a lo que está en juego, más tendencia tiene a presentársenos, como algo que se nos dice desde el exterior, como aquello por lo cual **“el mundo nos habla”**. Esa formulación se nos presenta como un significante sin esperarla, **como si fuera un eco**. En este punto el discurso lleva a algo más allá de la significación que opera desde **el significante en lo real**, y por ello Lacan formula la hipótesis de que ese significante que se nos escapa en principio, se presenta como un **“fenómeno de discurso”**, que está en el centro de la experiencia de Schreber. Se encuentra en una zona en la que es **arrastrado por ese significante, y que en su límite organiza todos estos fenómenos**. En ese sentido recuerda que la continuidad del discurso es percibido por el sujeto como una exigencia, pero también se siente que fuera de ella está abocado a la ruptura de la única presencia que existe en ese momento de su delirio: **la de ese Otro absoluto, ese interlocutor que ha vaciado el universo de toda presencia auténtica**.

Lacan señala que el fenómeno fundamental del delirio de Schreber **se fija a un campo de sinsentidos con significaciones eróticas**. Pudo ir neutralizando también el esfuerzo que tuvo que hacer para completar las frases interrumpidas, a partir de **estar ligado a la actividad del Dios mismo que le habla en su lengua fundamental**. Pero cada vez que el sujeto sale de esa situación, **se produce una entrada del mundo exterior que le recorre con todos los elementos que componen el lenguaje, pero disociados**: por un lado **la actividad netamente vocal en su forma más elemental**, y por el otro **una significación con connotaciones de petición de socorro**. A eso le sigue lo que el sujeto llama **“palabras interiores”**, lo que parece el aspecto más alucinatorio de todos.

---

<sup>1112</sup> La formulación en cuestión es “la paz del atardecer”: *“Están en el declinar de una jornada de tormenta y fatiga, contemplan la sombra que comienza a invadir lo que los rodea, y algo les viene a la mente, que se encarna en la formulación la paz del atardecer”*. (Página 60)

Lacan habla del fenómeno de los rayos que describe Schreber, y dice que los recibe antes de que se le infiltren las palabras divinas. Estos se dirigen *“desde el fondo del horizonte transformados en hilos”*, y luego rodean su cabeza para entrar en él por detrás. Apunta que tal fenómeno podría estar vinculado **a la estructura del significante y de la significación**, que de alguna manera tiene que ver con la creencia. Al fin y al cabo el término de “alucinación” está relacionado de alguna manera con **una transformación de la realidad**, pues lo que caracteriza a **la alucinación es ese sentimiento particular del sujeto, en el límite entre los sentimientos de realidad y de irre realidad**. Según Lacan, **se trata de una realidad creada, que se manifiesta en el seno de la realidad como algo nuevo**, ya que postula que la alucinación sostiene lo que el sujeto experimenta, en tanto **“invención” de la realidad**. <sup>(1113)</sup>

Lacan considera que para llegar a poder clasificar las alucinaciones de forma adecuada, **hay que observarlas en aquello que forma parte de una misma organización subjetiva**. También apunta que hay que seguir su sucesión en el tiempo como en el caso de Schreber, y que se sitúa **en el orden de sus relaciones con el lenguaje**. Se trata de esos fenómenos a los que el sujeto está vinculado y que constituyen el centro que culmina la resolución de su delirio. Observa que puede haber una especie de **“topología subjetiva”**, que se sustenta en que efectivamente puede haber **un significante inconsciente**. Lo que hemos de saber es como dicho significante está situado en la psicosis, pues si bien parece que es algo que está fuera del sujeto, en este caso se trata de una **“exterioridad” distinta de la que aparece en la alucinación y el delirio como perturbación de la realidad**, puesto que **el sujeto está vinculado a ella por una fijación erótica**. A esto añade que **esta concepción topográfica, está en relación con la diferencia entre la forclusión y la represión en lo que atañe a su localización subjetiva**.

#### 7.4.3.- Comentarios finales sobre texto.-

El texto de Lacan sobre las psicosis, abrió una puerta fundamental para la comprensión de los fenómenos de la psicosis. Con la unión indisoluble que hace del inconsciente y del lenguaje, que en sus palabras recubre lo que existe, ofrece una herramienta importantísima para penetrar en los delirios de los pacientes psicóticos. Se trata de traducir los fenómenos que nos muestran, que no están tan alejados de los que nos consideramos personas “normales”, pues pugnan por encontrar un significado, que necesita leerse en otras claves.

---

<sup>1113</sup> Lacan, J. Seminario 3 “Las Psicosis” (página 204)





## 8.- EL RELATO. -

### 8.1.- INTRODUCCIÓN.

***“Contar historias y escucharlas no es un lujo intelectual al que se entregan unas cuantas personas con poco sentido práctico: ES UNA FATALIDAD GENÉTICA DE LA ESPECIE. Desde que empieza a tener un cierto dominio del idioma un niño no para de preguntar y de inventar y de exigir que le cuenten y de marearle la cabeza con relatos a quien ande cerca.”*** Antonio Muñoz Molina. *“El Oficio de Contar”*. (Diario “El País” “Babelia. 10.3.12)

Los escritores, los cineastas, los dramaturgos saben mucho de lo que es contar historias, por ello nadie mejor que Muñoz Molina para inaugurar esta cuestión del relato. No sólo ellos, sino cualquiera que narre su propia historia o la de otros, es un constructor de relatos.

Pero no todos tienen el mismo poder de adentrarse en la psique humana, y en ese sentido se considera de sumo interés el trabajo de José Jiménez Lozano, quien en su Texto *“La narración, la palabra y sus milagros”* <sup>(1114)</sup>, profundiza en el papel de la narración como medio privilegiado para comprender el mundo, que sólo la cultura judía ha desarrollado de un modo más amplio.

Frente a la cultura griega cuyo relato deviene del “logos” o discurso especulativo y racional, en los relatos de los judíos, concretamente en las narraciones bíblicas, el acento está puesto en ***“la experiencia existencial de la realidad”*** <sup>(1115)</sup>. No es casual que Freud, el fundador del psicoanálisis fuera judío y por tanto un ávido “consumidor” de historias, y un inventor de un método curativo que consiste en el relato de historias por parte del paciente, relato que se va construyendo según se habla, en el que el analista es a la vez narrador, protagonista, cronista y escritor junto con el paciente.

Jiménez Lozano se apoya en la diferencia que hace Emmanuel Lévinas <sup>(1116)</sup> entre **documento y libro**. Mientras que en el primero, la significación se agota en sí misma, el segundo, el libro ***“invade o desposa la vida del lector y su destino”*** <sup>(1117)</sup>. Si consideramos esta

---

<sup>1114</sup> J. Jiménez Lozano *“La narración, la palabra y sus milagros”*, 2011. En Revista *“Trama y Fondo”* n° 30 *“La Palabra y el Relato”*, primer semestre de 2011. Obtuvo el Premio Cervantes en el año 2002

<sup>1115</sup> Ibid. Página 121

<sup>1116</sup> **Fuente Wikipedia:** Lévinas consagró su vida y su obra a la reconstrucción del pensamiento ético después de la Segunda Guerra Mundial. Natural de Lituania, desarrolló su trabajo en Francia e Italia. Es conocido por sus trabajos relacionados con la fenomenología, el existencialismo, la ética, la ontología y la filosofía judía.

<sup>1117</sup> Ibid. Página 122

cualidad del libro, la Biblia podría ser un ejemplo de ello y por tanto su contenido, según afirma - el autor de este trabajo, puede ser **reinterpretado y convertirse en contemporáneo**, de modo que ese mismo libro **“rejuvenece” al lector porque puede traerle algo nuevo**. Sostiene que un relato no es un simple documento, sino que **las palabras deben poner nombre al mundo y a cada uno de los seres que lo habitan**. Sostiene que contar una historia es **“nombrar la realidad”**, pero al mismo tiempo según el autor puede llegar a **“levantar la vida con palabras”** (<sup>1118</sup>).

Jiménez Lozano señala que **el acontecer es el eje alrededor del cual giran el relato y la historia judíos**, y según esa visión **el relato es el acontecimiento**. Finaliza este trabajo comentando que el lenguaje de las historias **no es académico ni retórico**, pero si es **“carnal y verdadero”**. (<sup>1119</sup>)

En su texto **“Narrativas orales”** (<sup>1120</sup>), José Miguel Marinas nos descubre algunas cuestiones relativas a los relatos orales. Narrar significa relatar ordenadamente los acontecimientos, pero también el autor alude a un sentido de proclamación, que remarca y comunica aquello que debe decirse. Además de un narrador es necesario que otro escuche, incluso se puede encontrar esa escucha en quien menos se piensa. El autor señala que el relato tiene unos moldes más o menos establecidos, pero siempre desborda **por su voluntad de poner palabras a lo que ya sabemos**. (<sup>1121</sup>)

Marinas señala que las narraciones orales son **los intentos de dar a conocer “diciendo con la boca”**, y según el todo narrador lo hace **“desde un tren en marcha”**, imagen que apunta a que la narración se hace desde el movimiento. También señala que **narrar es poner la palabra en el tiempo**, que es **tiempo dividido** (<sup>1122</sup>) Este sería el concepto principal que propone el autor, que observa dos tiempos en ese proceso:

---

<sup>1118</sup> J. Jiménez Lozano *“La narración, la palabra y sus milagros”*, 2011. En Revista *“Trama y Fondo”* nº 30 *“La Palabra y el Relato”*, primer semestre de 2011. Página 123

<sup>1119</sup> Refiriéndose a Jacob Burckhardt, profesor de historia y profesor de Nietzsche, Jiménez Lozano hace este comentario: **“El relato de alguna manera arrastra la lengua de los dioses, y la de los hombres antiguos, palabras moduladas como una turquesa por los tiempos y que contienen mil rastros de vida, y significan profundamente”**. Ibid. Página 127

<sup>1120</sup> Marinas, J.M. *“Narrativas orales”*, 2011. En Revista *“Trama y Fondo”* nº 30 *“La Palabra y el Relato”*, primer semestre de 2011.

<sup>1121</sup> Ibid. Página 31

<sup>1122</sup> Marinas, J.M. *“Narrativas orales”*, 2011. En Revista *“Trama y Fondo”* nº 30 *“La Palabra y el Relato”*, primer semestre de 2011. Página 33

- a. El que se produce en el tiempo abierto de la ficción (*“como un río”*)
- b. El que transcurre el tiempo de la repetición, en el instante de la escena (*“como una estancia”*).

El autor sostiene que hay una **tensión por el decir**, el esfuerzo que supone poder pronunciar una palabra que incluya, que *“bendiga y ponga a salvo”*. El que narra se ocupa de la tensión del decir, es aquel que sabe que *“enhebra” las escenas para otros incluso para sí mismo*. <sup>(1123)</sup> El narrador se dirige a sí mismo en primer lugar, puesto que según el autor, **el primer descubrimiento de las historias es el de las propias historia de vida**. También postula que en el relato existe una **experiencia de la repetición, un volver a empezar**, tal como lo podemos comprobar cuando **contamos cuentos a los niños**. Se trata de una *“repetición ritual” en la que hay que incluir todos los elementos*, y para ello hay que leer el texto al *“pie de la letra”*, si no queremos que existan **desajustes, angustias, frustraciones**. Según Marinas el **relato contiene el camino de la identificación con el tiempo que se ofrece en él**, y tomando las palabras de Benjamín:

*“Quien escucha un relato de experiencia, puede replicar con su propia historia, se pliega al relato que escucha, para poder elaborar su propia experiencia”*. <sup>(1124)</sup>

A través del relato puede suspenderse **el curso lineal del tiempo, lo que va antes, lo que va después**. Marinas señala que en el relato hay una especie de *“ritornello”* o **estribillo**, que va resumiendo el relato. En él el autor también aprecia ambivalencias e imprecisiones, como en algunos relatos mallorquines que empiezan: *“Eso era y no era. Era y no era, érase que se era”*, como si se pidiera permiso al que escucha para poder transportarlo a otro lugar. En ese sentido sostiene que el relato se interna en lo verosímil, *“como condición de la verdad”*, <sup>(1125)</sup> que no es una verdad trillada que describe simplemente los “hechos”. El comienzo del relato ilustra esto que afirma Marinas, puesto que son una especie de **puerta de entrada que “separa e inaugura” un tiempo propio**. De ahí que siempre utilicemos alguna fórmula para romper el hielo <sup>(1126)</sup>, como si el que relata se **autorizase a sí mismo a entretener el tiempo del relato**. En ese sentido el autor analiza los tiempos verbales del relato:

<sup>1123</sup> Ibid. Página 33

<sup>1124</sup> Ibid. Página 33

<sup>1125</sup> Ibid. Página 34.

<sup>1126</sup> El autor pone por ejemplo expresiones como *“Bueno, pues”*,

- **El pretérito imperfecto** (“este era un rey”) que permite **comenzar a voluntad e intercambiar papeles como en nuestros juegos infantiles** (“ahora yo soy la princesa y tu el pirata).
- Ese tiempo verbal es sustituido a veces por **el presente**, en un sentido de **presente continuo, tiempo propio del relato**.

Marinas opone el **relato de pequeñas historias a los grandes relatos o “relatos ejemplares”**.<sup>(1127)</sup> Estos últimos, grandes textos, sustraen el discurso ajeno, mientras que en los pequeños relatos de la vida cotidiana se están produciendo **narraciones a pequeña escala**, deslavazadas, pero en las que aparece **la necesidad de contar la propia vida**. Es lo que el autor denomina **“el síntoma biográfico”**<sup>(1128)</sup>, según el cual **cada uno tiene necesidad de contar lo suyo** cuando faltan discursos públicos generales, para dar un poco de sentido a lo que pasa. En estos relatos **el narrador se extraña de su propia voz**, puesto que el discurso que sale de su boca **es su objetivación**, y el narrador se encuentra como **atrapado en su propio sentido**. Según el autor se apodera de él **la distancia que hay entre el decir y lo dicho. Las palabras se sitúan en el tiempo del relato, “un tiempo otro”**. Marinas cita a Simone de Beauvoir, quien dice que sólo quien ha sufrido necesita narrarse<sup>(1129)</sup>, puesto que a la persona feliz le basta con vivir, y es de ese modo como construimos **nuestras propias historias, la historia de nuestras “vidas ejemplares”**.

El autor señala que **no hay relato sin escucha, y la narración es la que conecta a los hablantes**. Atribuye otra función a la narración: **la condición de “albergue”**, puesto que si alguien nos nombra **estaríamos fuera de la condición humana**.<sup>(1130)</sup> Según el autor, es difícil **nombrar, narrar y relatar**, por lo que existe la tentación de quedarnos en lo inefable, como pretenden en muchas ocasiones **“los que mandan”**, y por ello **el relato escuchado sin filtros es peligroso: podríamos escuchar lo que no queremos oír**. Pero por otra parte, considera necesario que exista **una “palabra pública” que pueda explicar las cosas que cambian**. La escucha es, según el autor, **“un radical malentendido”**, pues es difícil entender exactamente lo que otro nos quiere decir. Las historias orales suponen un don, que requiere saber entregar un relato y recibirlo, ya que considera que es un **vínculo político, en el sentido de la polis**.<sup>(1131)</sup>

<sup>1127</sup> El autor hace referencia al escritor José Jiménez Lozano, quien humorísticamente tituló a un libro suyo *“Los grandes relatos”*, que contiene historias pequeñas y minuciosas de un entorno pequeño, con personajes que son habitantes de un pueblo.

<sup>1128</sup> Marinas aclara que es un concepto acuñado en colaboración con C. Santamarina.

<sup>1129</sup> Simone de Beauvoir *“La mujer rota”*

<sup>1130</sup> Marinas, J.M. *“Narrativas orales”*, 2011. En Revista *“Trama y Fondo”* nº 30 *“La Palabra y el Relato”*. Página 39

<sup>1131</sup> Marinas, J.M. *“Narrativas orales”*, 2011. En Revista *“Trama y Fondo”* nº 30 *“La Palabra y el Relato”*. Página 40

Marinas señala que, cuando se reconstruye la escena por medio de la ficción, **se rompe la “condensación repetitiva” para que el verbo estalle, se abra como un grano, con una pujanza que viene de su interior y que alumbra una palabra no dicha aún**.<sup>(1132)</sup> Sostiene que existen diversos tiempos que caracterizan a cada uno de los relatos. Puede ser **el tiempo de la historia**, tiempo en el que **la narración es como un río**, o bien ésta puede ser **“como una estancia”, donde domina “el tiempo del instante”, que nos enseña y nos acoge**, y en el que además experimentamos **la necesidad de ser nombrado**. Otro tipo de narración es, según el autor, **la narración del inconsciente**, narración que es como un sueño, en el que **no podemos controlar el tiempo; es ese tiempo de la poesía que lo pone todo “patas arriba”**. Por último se refiere al **tiempo que tiene que ver con lo biográfico**, del que deviene **la narración que toma la forma de espejo**. Aquí domina **el aprendizaje de la escucha y a utilizar aquello que se escucha**. También para el autor es **un ejercicio de convivencia entre diferentes modos de vida, con diferentes relatos fundacionales y distintas creencias**.

Marinas finaliza su texto con un haiku del poeta José Ángel Valente, antes de prepararse para callar, **porque todo el que habla se prepara para callar**:

*“Y quedaron en silencio  
el huésped, el viajero  
y el crisantemo blanco”.*<sup>(1133)</sup>

## 8.2.- FUNCIÓN DEL RELATO EN EL DESARROLLO HUMANO.

### 8.2.1.- Aspectos evolutivos del relato:

***“El yo no es una figura sólida y estable sino un relato en marcha que la mente está contándose siempre a sí misma, una tentativa permanente por otorgar coherencia y continuidad al laberinto simultáneo de las operaciones cerebrales y a la multiplicación alucinante de los estímulos infantiles. El juego infantil del “cuéntame un cuento recuento que nunca se acabe con pan y pimienta”, es la traslación poética y rítmica de esa narración incesante”.***Antonio Muñoz Molina. *“El Oficio de Contar”*.<sup>(1134)</sup>

<sup>1132</sup> Ibid. Página 41

<sup>1133</sup> Ibid. Página 42.

<sup>1134</sup> Antonio Muñoz Molina. *“El Oficio de Contar”*. (Diario “El País” “Babelia. 10.3.12)

Estas palabras de Muñoz Molina, parecen muy apropiadas para iniciar el papel crucial - que tiene el relato en el desarrollo humano. Para ilustrar algunos aspectos de este tema, acudimos de nuevo a Bruner para exponer sus concepciones sobre la narración, que van a abrir este apartado del trabajo de tesis. Se hará un recorrido desde su función en el desarrollo humano, hasta las propiedades de construcción que el relato tiene en el discurso analítico, y más allá de él, porque, como nos muestra Bruner, forman parte de la esencia del psiquismo humano.

En la parte III del texto *“La entrada en el significado”* <sup>(1135)</sup>, este autor señala que **la narración es una de las formas más poderosas de discurso en la comunicación humana**, pero es necesario identificar aquello que determina cómo el niño empieza a ordenar el discurso, para lo cual es necesario determinar qué requisitos y qué proceso se sigue para llegar hasta allí. Señala que es necesario **el dominio de las formas gramaticales** en relación con **la acción, la secuencia de acontecimientos, apreciación de lo que es o no es “canónico”, y la perspectiva del narrador**. Según las observaciones de Bruner, estas premisas han de aparecer desde un principio, en **las acciones de petición, intercambios de dar y recibir, y también en los comentarios sobre las interacciones de los demás**. Entre las premisas necesarias para que esto pueda darse, señala:

1º.- Es necesario un medio que de relevancia a la acción humana (**“agentividad”**), es decir, la acción dirigida a **determinadas metas controladas por agentes**. Bruner señala que desde el principio, el niño tiene **una alta sensibilidad a las metas**. <sup>(1136)</sup> De este modo quiere incidir en **el interés del niño por las personas y las acciones**, que también focalizan **la atención del niño**, que son **el primer requisito de la narración**.

2º.- Es necesario que **se establezca y se mantenga un orden secuencial**, que indique que **“la alineación” de acontecimientos y estados se produzca de un modo típico**. Bruner observa que **los niños se sienten atraídos por lo inusual**, lo que le inclina a pensar en que existe **una predisposición muy temprana para diferenciarlo de lo usual**. <sup>(1137)</sup>

---

<sup>1135</sup> Bruner, J. *“La entrada en el significado”* (Capítulo 3º págs. 82- 99) En *“Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. (Alianza Editorial, Col. Psicología y Educación nº 090, Madrid 200. 1ª Edición 1991.

<sup>1136</sup> Bruner lo ejemplifica con las expresiones corrientes en el niño *“ya está”, o “se fue”*, para referirse a acciones completas, y otras como *“huy”*, para referirse a acciones incompletas”. Ibid. Página 84.

<sup>1137</sup> Por ejemplo, los bebés abren los ojos ante ello, miran más fijamente y dejan de mamar.

3º.- **La narración precisa de una sensibilidad para lo que es “canónico”,** lo que no sucede habitualmente en la interacción humana. En relación con este punto, Bruner señala que la mayoría de las estructuras gramaticales conocidas utilizan una **secuencia lógica**, esto es el orden **sujeto-verbo-objeto (S-V-O)**, estructura que significa **“alguien-hace-algo”**. Según esto los niños comienzan a dominar las formas gramaticales y léxicas, para **“ligar” las frases, y utilizan adverbios temporales como “entonces” y “después”,** para posteriormente utilizar **las partículas causales.**

4º.- **La narración exige** lo que podríamos llamar **la perspectiva de un narrador**, o como dice Bruner **la narración necesita de “una voz que le cuente.”** <sup>(1138)</sup> En cuanto a esa **“voz que narra”** Bruner señala que en edades tempranas se utiliza **el llanto y otras expresiones afectivas**, a través de **la entonación** y lo que podríamos llamar **“la música” del lenguaje**. El bebé se sirve de estas herramientas, puesto que aún no ha desarrollado **procedimientos léxicos o gramaticales.** <sup>(1139)</sup>

Estos cuatro aspectos de tipo gramatical a los que se refiere Bruner, constituyen un **“equipaje” de herramientas narrativas**, que suponen **un impulso que ayuda a organizar la experiencia de un modo narrativo**. Señala también que **los niños son capaces de comprender y producir historias y de ser influidos por ellas cuando las escuchan (tranquilizarse o asustarse), antes de que sean capaces de utilizar proposiciones lógicas.** Pero también añade que la concepción de la existencia de una predisposición psicolingüística para la organización y el discurso narrativos, necesita de **la contribución de la forma narrativa del entorno** para poder **potenciar el discurso narrativo del niño**. Bruner postula que además de la predisposición innata para poder organizar una narración, **la cultura nos proporciona una serie de herramientas que junto con las tradiciones de contar historias, favorece que podamos construir relatos desde muy pronto.** <sup>(1140)</sup> Sostiene que los medios narrativos que se emplean <sup>(1141)</sup>, tienen como fin cubrir unas determinadas **necesidades culturales, en las que el narrador es “una forma del Yo”**. En todos esos medios **se define algún tipo de relación entre narrador e interlocutor**, lo que según Bruner es una muestra de cómo **las narraciones están presentes**

---

<sup>1138</sup> Bruner, J. “La entrada en el significado”. En “Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Página 83.

<sup>1139</sup> Stern, S. “La primera relación madre- hijo”, 1977.

<sup>1140</sup> Bruner, J. “La entrada en el significado”. En “Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Página 85- 86

<sup>1141</sup> Entre las páginas 89- 96 Bruner describe diferentes investigaciones, en relación con las prácticas narrativas de los niños, tomadas de modelos procedentes del entorno inmediato del niño. Estas narraciones aparecen más tarde en el desarrollo de los niños.



en el mundo de los niños y de los adultos, y sus funciones son importantes para **incorporar a los niños a la cultura.**

Bruner se ocupa seguidamente de la utilización que los niños hacen de sus narraciones. Para ello recurre a un texto de L. Dunn (<sup>1142</sup>), cuya tesis principal es que la comprensión social empieza siempre como **“una praxis en un contexto determinado”, en el que el niño es protagonista, ya sea como agente, víctima o cómplice.** Así el niño aprende a representar **un papel en la escena familiar cotidiana mucho antes de que pueda contarla.** Este conocimiento se transformará en lenguaje más adelante, pero puede afirmarse que **el niño es sensible desde el punto de vista lingüístico a estos “objetivos referenciales” relacionados con la acción.** También Bruner afirma que esa sensibilidad es característica del habla de los niños cuando hacen referencia a **las interacciones en las que ellos mismos están involucrados.**

K. Burke propone algunos indicadores para entresacar aquellos elementos, que influyen en los niños que escuchan sus propias interacciones contadas por hermanos mayores o por sus padres (<sup>1143</sup>). Estas tienen que ver con la **Acción, el Agente, la Meta, el Instrumento y un determinado Escenario.** Pero como el relato se hace desde la perspectiva de otro protagonista, puede suponer una versión es contraria a los intereses e interpretación del niño. Así pues su meta **puede entrar en conflicto con la versión de lo sucedido o con su versión del problema.** Esto sucede por que **las narraciones no son neutrales,** y sus objetivos son **claramente intencionales e intentan justificar la acción que se relata.** De ahí que **la narrativa de “lo sucedido” se recorta y ajusta hasta que encaja por el “por eso”.** Dunn ve en este conflicto el reflejo de lo que podríamos llamar, **“la política familiar”,** en el sentido de las necesidades cotidianas. **El niño tiene sus propios deseos, pero suelen entrar en conflicto con los de los otros miembros de la familia.** Ante ese conflicto, el niño trata de **equilibrar sus deseos con sus compromisos hacia otros miembros de la familia,** y aprende enseguida que **contar la historia apropiada, es tan importante como actuar, esto es, situar sus acciones y sus metas bajo “la ley de legitimidad”.** El niño adquiere diversas fórmulas que puede utilizar en la interacción para lograr una empatía más eficaz. Según Bruner es de esta forma en la que **se entra en la cultura humana.**

---

<sup>1142</sup> Dunn, J. “Los indicios de la comprensión social” (1988).

<sup>1143</sup> Burke, K. “A Grammar of Motives”, 1945

Bruner también nos muestra una cuestión muy interesante, y se refiere al relato que el niño aplica a sus propios actos. <sup>(1144)</sup> Vladimir Propp <sup>(1145)</sup> sostiene que **añade que los cuentos tradicionales se originan en la ausencia y” el desplazamiento”**. <sup>(1146)</sup> <sup>(1147)</sup> Observa que, ese hecho permite observar el desarrollo de la lengua **como instrumento comunicativo**, pero también como **un medio para reflexionar en voz alta**. Para realizar estos relatos es obvio que se necesitan estructuras gramaticales y léxico suficiente, pero esa no sería todo lo que motiva esta necesidad. Lois Blom en algunos de sus trabajos señaló, que **el impulso que lleva a mejorar la estructura gramatical y a ampliar el vocabulario**, parece proceder de **la necesidad de organizar las cosas en un orden secuencial adecuado y marcarlas por lo que tienen de especial**. Bruner apostilla que **los niños se interesan por el lenguaje como tal, como si fuera una forma de juego**. <sup>(1148)</sup> Señala que hay una necesidad de **“construir bien la historia”**, lo que permite a los niños comprender **las categorías de un mundo cambiante, sus causas, atributos, y los porqués de las cosas**.

Bruner comenta que los seres humanos sufren a menudo conflictos diversos, pero lo más importante es la frecuencia con la que son neutralizados. Esa neutralización, **tiene que ver con la narración**, que es uno de los medios principales que tienen los seres humanos para mantener la paz, y que consiste en **presentar, dramatizar y explicar las circunstancias que amortiguan los sucesos y conflictos de su entorno, propios del devenir cotidiano**. <sup>(1149)</sup> El objetivo de dichas narraciones, es **explicar** y no tanto reconciliar o excusar. En dichas explicaciones, **el narrador sale reforzado, y la narración facilita la comprensión con lo sucedido**, a la vez que **lo contrasta con lo habitual**.

Bruner quiere dejar claro que la capacidad para contar experiencias en forma de narración, **es un poderoso instrumento que le proporcionará los significados que van a imperar en la cultura**. Afirmar que **el sentido de lo normativo se alimenta en la narración, y**

---

<sup>1144</sup> Se refiere a un trabajo de Katherine Nelson *“Narraciones desde la cuna”* (1989), en relación a Emily, una niña de 18 meses, que a partir del nacimiento del hermano, sufre una serie de cambios en su vida cotidiana. A medida que la niña iba creciendo y mejorando en su desarrollo del lenguaje, iban sucediendo diversos acontecimientos.

<sup>1145</sup> Propp, V. *“Teoría e historia del folklore”*, 1984

<sup>1146</sup> Bruner, J. *“La entrada en el significado”*. En *“Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva”*. Página 91.

<sup>1147</sup> En psicoanálisis se tiene muy clara la función de los cuentos de hadas tradicionales, que permiten al niño elaborar sus conflictos. El texto *“Psicoanálisis de los cuentos de Hadas”*, de Bruno Bettelheim (1976), es ya un clásico para comprender esta función de los relatos de ficción.

<sup>1148</sup> Bruner, J. *“La entrada en el significado”*. En *“Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva”*. Página 93.

<sup>1149</sup> Ibid. Página 97

que eso mismo también sucede con nuestra concepción de la ruptura y de lo excepcional. Sostiene que las historias contribuyen a hacer de la realidad *“una realidad atenuada”*:

*“Los niños están naturalmente predispuestos a comenzar sus carreras como narradores con ese espíritu. Y nosotros les equiparamos con modelos y procedimientos para que perfeccionen sus habilidades. Sin ellas nunca seríamos capaces de sobreponernos a los conflictos y contradicciones que genera la vida en sociedad, y nos convertiríamos en incompetentes para vivir dentro de una cultura”.* <sup>(1150)</sup>

### 8.2.2.- El papel del relato en la resolución de conflictos infantiles.-

Igual que la sabiduría no nace toda desarrollada, como Atenea de la cabeza de Zeus, tampoco el significado de las cosas viene de golpe. Bruno Bettelheim introduce así su famoso texto *“Psicoanálisis de los cuentos de Hadas”* <sup>(1151)</sup>, en el que da valor a los cuentos tradicionales como forma de elaborar los conflictos infantiles, por eso son tan universales y a todos los niños les fascinan.

Destaca que la literatura infantil tiende a entretener y a informar, pero no alcanza estratos más profundos del psiquismo, como si lo hacen los cuentos de hadas. Señala que para que un relato mantenga la atención en el niño, además de suscitar su curiosidad y su atención, tiene que **ayudarle a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones**. Sostiene que el niño necesita **una forma de poder comprenderse a si mismo dentro de un mundo complejo, con el que tiene que aprender a enfrentarse**. Por ello tenemos que ayudarle a que pueda encontrar un sentido coherente al tumulto de sus sentimientos. <sup>(1152)</sup> Según Bettelheim, el niño necesita **ordenar su “casa interior”** para poner después orden en lo que le rodea, **saber lo que está bien y lo que está mal (educación moral)**, de un modo no intelectual sino de forma **tangible y que resulte significativa para él**. Este tipo de significados pueden encontrarse a través de los Cuentos de Hadas, que han sido repetidos a lo largo de los siglos. Este tipo de relatos envía mensajes **al consciente, preconsciente e inconsciente del niño**, y a medida que se van descifrando, **permiten al niño ir elaborando sus pulsiones de acuerdo con las exigencias del Yo y Super Yo**.

---

<sup>1150</sup> Bruner, J. *“La entrada en el significado”*. En *“Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Página 99

<sup>1151</sup> Bettelheim, B. *“Psicoanálisis de los cuentos de Hadas”*, 1976. Ed. Crítica. Biblioteca de Bolsillo. Barcelona, 1999.

<sup>1152</sup> Ibid. Página 11.

Bettelheim sostiene que **los Cuentos de Hadas representan un papel muy importante en el conflicto existencial de los niños**, ya que ayudan a que éste comprenda aquellas cuestiones que le afectan y a las que necesita dar un significado. Son aquellos conflictos propios del crecimiento relacionados con **el Edipo, la rivalidad fraterna, resolución de las dependencias de la infancia**, etc.... Pero esa comprensión no ha de ser racional, sino que tal como lo requiere el funcionamiento propio del inconsciente, **estas cuestiones han de ser elaboradas y ordenadas por medio de la fantasía**. De esta manera el niño **adapta el contenido inconsciente a las fantasías conscientes, para poder abordar mejor ese contenido**. <sup>(1153)</sup>

Según Bettelheim, los cuentos ofrecen una salida al inconsciente del niño, y una forma de acceder a un material relacionado con ansiedades desconocidas y caóticas, e incluso de forma violenta, de modo que puedan ser utilizadas de forma favorable. Considera erróneo apartar totalmente al niño de las cosas desagradables de la vida, y cree por el contrario que es inevitable y a la vez positivo luchar contra las dificultades de la vida, y que enfrentarse a ellas llega a dar una sensación de seguridad que será inestimable para su existencia. El autor señala que los Cuentos de Hadas plantean **“un problema” existencial**, y sostiene que esto permite al niño **atacar los problemas de forma más profunda, cuando la complejidad de los acontecimientos de la vida le haga confundir las cosas**. Los cuentos plantean los problemas de forma simple y en ellos los personajes están bien definidos: **el bueno siempre es el bueno, el malo el malo, etc...** Esta simplicidad y esta polarización de los personajes en los cuentos, **facilita al niño la identificación con el héroe y le proporciona un modelo a seguir**.

En opinión de Bettelheim los cuentos de hadas se toman muy en serio esos conflictos existenciales e inciden en ellos: **el temor a ser abandonado o despreciado, la necesidad de ser amado, el miedo a la muerte, etc...**, ofreciendo soluciones al alcance del nivel de comprensión del niño (**“vivieron felices para siempre”**). Lejos de ser una negación de la evidencia de la muerte, **ofrece al niño una posibilidad de creer en la permanencia de un vínculo**. Señala que estos relatos muestran que cuando uno ha logrado esto, **puede alcanzar las bases de la seguridad emocional de la existencia, y de la permanencia de una relación que permite sentir esa estabilidad**. Sostiene que sólo así **“puede disiparse el miedo a la muerte”**.

---

<sup>1153</sup> Bettelheim, B. *“Psicoanálisis de los cuentos de Hadas”*, 1976. Ed. Crítica. Biblioteca de Bolsillo. Barcelona, 1999. Página 13.

El héroe del cuento de hadas, esto es, el propio niño, puede encontrarse a sí mismo - como una persona real, y el relato le permite percibir un futuro que ayude al niño a **renunciar a sus deseos de dependencia y poder llegar a alcanzar una existencia independiente**, o lo que es lo mismo, **le ayuda a hacerse adulto**. El niño, al igual que el héroe o heroína de los cuentos, avanza solo pero también encuentra en los objetos más primitivos y cercanos a la naturaleza (árbol, animal), la ayuda necesaria para solventar su aventura. Cada niño tiene el cuento que más le apasiona, que suele ser el que da más significado al conflicto que en ese momento tiene. También cambian las preferencias con la edad: **Hansel y Gretel**, por ejemplo representan la angustia de la separación de los padres, y la necesidad de superar una oralidad primitiva, pero también pueden ser significativos para niños de mayor edad. Sólo cada niño puede revelar qué cuento o historia le resulta más significativo y cuál encuentra mayor eco en su inconsciente.

Los temas de los Cuentos de Hadas no pueden ser entendidos racionalmente, y Bettelheim apunta que a través de esta ficción el niño **siente que sus sentimientos, anhelos y ansiedades son comprendidos, sin tener que ser vistos a la luz de la racionalidad**. Les ayudan también a sentirse apreciados. Los cuentos de hadas aportan gran riqueza a la vida del niño, pero de una manera casi mágica, ya que éstos no son conscientes de qué forma ha actuado en ellos el influjo de esas historias.

### 8.3.- LA NARRACIÓN Y EL INCONSCIENTE: EL VALOR DEL RELATO EN LACAN.-

Recordamos algunos aspectos del texto de Lacan *“Función y campo de la palabra”*, en los que se hacía mención a la cuestión de la relación entre **la historización primaria de carácter inconsciente**, en relación con **la dimensión subjetiva del relato del paciente en la sesión analítica, donde se humaniza el acontecimiento**. Se trata de enlazar estas cuestiones que se han comentado en el mencionado apartado, con algunos aspectos relacionados con el relato y que aparecen en el texto de Lacan, *“La carta robada”* <sup>(1154)</sup>, en el que podemos encontrar un material de gran interés para comprender las diferentes funciones del relato en la construcción y el desarrollo psíquico. En realidad no es este el único texto donde Lacan se refiere al relato, pues prácticamente en toda su obra lo menciona junto con el lenguaje. Pero en este trabajo,

---

<sup>1154</sup> Lacan, J. *“El Seminario sobre la carta robada”*, 1955 (“Écrits”). Traducción de Tomás Segovia, revisada con la colaboración del autor y de Juan David Nasio. Con posterior revisión de Armando Suárez (cesión de la Ed. Siglo XXI de México). RBA Ediciones Coleccionables, S.A. Barcelona, 2006.

elaboración del texto del mismo nombre escrito por Edgar Allan Poe, nos muestra cómo **“las incidencias imaginarias” nos remiten al inconsciente**. En el relato de Poe, destaca que lo más evidente, lo que está más a la vista, es precisamente lo que después resulta ser la clave del caso. Auguste Dupin, el personaje que resuelve el caso, argumenta que el fracaso de la policía parisiense se debe a que no ha podido ponerse en la lógica del ladrón, y ha utilizado los métodos “estandar” que suele emplear para resolver los casos. Por ello no es capaz de recuperar esa carta, lo que sí consigue Dupin.

Lacan destaca la importancia del **automatismo de repetición**, que está relacionado con **“la insistencia de la cadena significativa”**, noción que se pone de manifiesto en el lugar que ocupa el inconsciente, un lugar **excéntrico**, correlativo con la **ex – istencia del sujeto**. Es ahí donde se sitúa **el sujeto del inconsciente**. Señala también la importancia de las **“impregnaciones imaginarias”** <sup>(1155)</sup>, **que dan recorrido a la cadena significativa**, y menciona **los principales elementos que intervienen en ella**. Con la historia de **“la carta robada”** muestra cómo el sujeto percibe el recorrido de un significativo.

Lacan observa que en el relato hay dos planos: la narración y el drama que se encuentra implícito en el relato. En las escenas principales de la trama descubre que hay un **“cociente”**, un **“resto”** que muestra la acción de un significativo aparentemente “suelto”, pero que en realidad evidencia que existe una estructura. Ese significativo es la carta que desencadena los hechos, y que circula como “al descuido” de las manos de la reina al ministro, y de éste a Dupin que la recupera. Este recorrido de la carta responde a los tres tiempos lógicos, según los cuales **la decisión se precipita**. <sup>(1156)</sup> Lacan sostiene que tal decisión se produce **“en el momento de una mirada”**, que **supone a las otras dos y que se reúnen en una sola**. Es de esa manera como se articulan **los tres tiempos, que ordenan tres miradas sustentadas a su vez por tres sujetos, y encarnadas por personas diferentes**. Se genera lo que Lacan denomina **“un complejo intersubjetivo”**, que podríamos descubrir apuntando en un principio al reconocimiento del **automatismo de repetición**, en ese **“nódulo intersubjetivo de la acción”**. Lacan destaca lo interesante que resulta la forma en que **los sujetos van relevándose en el desplazamiento de ese significativo- carta**, en el transcurso de esa **repetición intersubjetiva**. Ese desplazamiento al que se refiere, viene determinado por **el lugar que ocupará “el puro significativo”**, es decir la

---

<sup>1155</sup> Lacan utiliza el término alemán empleado por Freud **“Prägung”**, que literalmente significa **“impregnación, estampación, acuñación”**. Da el significado de algo que se fija de forma permanente a otra cosa, como un grabado.

<sup>1156</sup> Lacan, J. **“El Seminario sobre la carta robada”**, 1955 (“Écrits”). Página 9

**carta robada en las tres personas que intervienen** que corrobora la existencia del **automatismo de repetición**. <sup>(1157)</sup>

Podríamos considerar a este relato como un simple enigma policiaco, pero si miramos detenidamente lo que determina dicho enigma, encontramos que se han eliminado del mismo aspectos vitales en este tipo de tramas: móvil, naturaleza, instrumentos. Se trata más bien de una situación de tipo **“vaudeville”** <sup>(1158)</sup>, sobre el que Lacan comenta que esta a través de esta trama aparentemente intrascendente, podemos advertir que **la verdad revela aquí “su ordenamiento de ficción”**. Despojados ya de lo que es la trama en sí, Lacan nos invita a adentrarnos de nuevo en el proceso que la guía y comenta que nos encontramos ante dos tipos de drama: **Uno es un drama sin palabras, y el otro tiene que ver con las propiedades del discurso**. <sup>(1159)</sup>

Lacan nos invita a adentrarnos en el relato de Poe y prestar atención a los diálogos y a la acción dramática que subyace. En el diálogo que existe entre el jefe de la policía y el detective Dupin, se puede entrever la existencia de doble e incluso un triple **“filtro subjetivo”**, bajo el cual llega el relato. Señala que el hecho de que el mensaje sea **“retransmitido”** por el personaje que podemos llamar **el narrador**, hace que el mensaje no sea **totalmente obvio**. Esto lleva a Lacan a afirmar que hay cierto tipo de comunicación que **no es transmisible bajo la forma simbólica, pues sólo se sostiene con ese objeto**. También señala que **esta forma de comunicación, puede reunir de este modo a un número indefinido de sujetos en un mismo “ideal”**.

Hay otro diálogo que se opone al primero, del mismo modo que se oponen la palabra y el habla. <sup>(1160)</sup> Lacan señala que se pasa **“del campo de la exactitud al registro de la verdad”**, registró que se **sitúa en un lugar totalmente diferente: en la fundación de la intersubjetividad**, allí donde **el sujeto sólo puede captar la subjetividad misma**. Lacan se sirve de lo que ocurre en el momento que un interlocutor capta la mentira de otro, y se pregunta por qué le miente.

---

<sup>1157</sup> Ibid. Página 10.

<sup>1158</sup> Fuente: Wikipedia: “El **vodevil** (del francés: **vaudeville**) es un subgénero dramático de la comedia estadounidense, surgido entre los años 1880 y 1930. El espectáculo estaba enfocado al entretenimiento en el que se presentaba una gran variedad de actos que pretendían provocar la hilaridad en el espectador.”

<sup>1159</sup> Lacan, J. “*El Seminario sobre la carta robada*”, 1955 (“Écrits”). Página 12

<sup>1160</sup> Lacan distingue entre los términos franceses **“mot”**, y **“parole”**: La primera se traduce, en su primera acepción por **“palabra, ocurrencia, gracia”**, y en otras acepciones se destaca, en referencia a la traducción literal, se utiliza el término **“à mot”**. El término **“parole”** también se traduce por **“palabra”**, pero en otras acepciones se descubre otro sentido diferente a “mot”. Por ejemplo, **“tenir parole”**, se traduce por **“cumplir con su palabra”**, y **“la bonne parole”** se traduce por **“la palabra de Dios”**. Aquí puede verse el matiz que emplea Lacan con ambos términos, que en una primera acepción tienen la misma traducción en castellano.

Señala que esta pregunta se nos presenta cuando se nos introduce en el relato el método - utilizado por Dupin, sirviéndose de aporías, paradojas y bromas. Pero al presentarlas como una confidencia, se le añade el valor de ***“la fidelidad del testigo”***, que **valida el testimonio**. Sostiene que **la medida de la “supremacía del significante en el sujeto”**, estriba en la acción de **volver las cartas encima de la mesa**. El truco de Dupin se apoya en la **identificación con el adversario**.

Para Lacan ***“el picante” de la historia de la carta*** consiste en **tomar al pié de la letra la cuestión del espacio**, que es registrado minuciosamente por la policía sin encontrar nada. No hay explicación a que la carta no haya podido ser encontrada en ***“ningún sitio”*** <sup>(1161)</sup>, puesto que el registro exhaustivo, incluía la propia carta, como así demostró el hallazgo de Dupin. Según esto parece evidente que la carta tiene unas relaciones específicas con el espacio donde se encuentra, relaciones que son muy singulares y que el autor identifica con ***“el lugar que mantiene el significante”***. Lacan explica que la insistencia en ***“la materialidad” del significante***, que considera **singular**, entre otras cosas porque **no permite la “partición”**. <sup>(1162)</sup> Todas estas consideraciones le sirven para afirmar que **el significante es único**, y está en su naturaleza ser ***“el símbolo de una ausencia”***. Es por eso que la carta robada puede **estar o no en un sitio**, a diferencia de otros objetos que **están o no están en determinado lugar**.

Lacan afirma que **el significante no es funcional**, ya que si la carta tuviera alguna finalidad, no justificaría todo lo que ésta ha movilizado. Esa movilidad lleva a Lacan a preguntarse si la carta es o no robada, lo que lleva al análisis lingüístico del texto <sup>(1163)</sup>, y después del análisis lingüístico de la traducción del título del texto, nos invita a pensar en que la carta ha sido **desviada o “distráida”**, en un sentido similar al de ***“distracer o malversar fondos”***, y también, utilizando la palabra inglesa, una carta cuyo destino ha sido ***“prolongado”***, **retardado en el correo**. Así pues el verdadero sentido del relato, es una carta que ha sido desviada del trayecto que le es propio, y esa es precisamente donde está la incidencia del

---

<sup>1161</sup> Lacan remarca en cursiva esta expresión en pág. 17.

<sup>1162</sup> Esas alusiones al tema de la partición (emplea el partitivo, muy específico de la lengua francesa), para analizar su afirmación: ***“el lenguaje entrega su sentencia a quien sabe escucharlo”***.

<sup>1163</sup> Lacan se cuestiona la traducción del título que hace Baudelaire ***“La lettre volée”***, del título original de Poe ***“The purloined letter”***. Según el diccionario de Oxford, encontrando que es una palabra anglo- francesa, compuesta por el prefijo ***“pur”*** (encontrado en ***“purpose”***, que significa propósito, o provisión, y también en ***“purport”***, mira ) y el término francés ***“loing”***, ***“loigner”***, ***“longé”***, refiriéndose aquí a lo que se hacía con las cartas, que se doblaban con lo escrito por dentro, se pone la dirección y se lacra...Lacan analiza ambos términos, conviniendo que ***“pro”*** supone un movimiento de atrás hacia delante, y la palabra segunda remite al verbo francés ***“loigner”***, procedente de la expresión ***“au loing”***, y también de ***“longé”***, en el sentido de ***“a lo largo”***. Después de ese recorrido, nos invita a pensar en que la carta ha sido ***“desviada o distráida”***, en un sentido similar al de ***“distracer o malversar fondos”***, y también, utilizando la palabra inglesa, una carta cuyo destino ha sido ***“prolongado”***, **retardado en el correo**.



significante, **que se desliza y que tiene un funcionamiento alternante**. Esto es precisamente - lo que sucede en **el automatismo de repetición**, en el que, **el sujeto sigue el “desfiladero” de lo simbólico**, según nos enseñó Freud. Lacan destaca sobre todo que teniendo en cuenta el punto de vista de la intersubjetividad, **los sujetos empiezan a modelar su ser en el momento en el que los recorre la cadena significativa**. Siguiendo el descubrimiento de Freud, sostiene que el **desplazamiento del significante determina los actos del sujeto, su destino y todo lo que le acontece, más allá de sus cualidades innatas y sus logros sociales**. De este modo el sujeto seguirá al **“tren del significante”**. <sup>(1164)</sup>

Esto es precisamente lo que da cuenta del relevo que se dan los sujetos en el drama de la carta, pues es **la carta y su desviación la que rige el movimiento de entrada y salida de los personajes y los roles que adoptan**. Por ello apunta que la carta en vez de ser poseída por los sujetos, es **su sentido el que los posee**. La carta está ahí pero no se ve, y eso permite el juego que genera la acción dramática, y en esa operación los personajes caen en la trampa **de una situación típicamente imaginaria: “ver que no lo ven, desconocer la situación real en que es visto por no ver”**. Y Lacan sostiene que, precisamente lo que no ve, es **la propia situación simbólica que él mismo supo ver**.

Siguiendo la idea de que el significante no es funcional, Lacan sostiene que el verdadero dominio del signo estriba en **no actuar**, tal como lo hizo la Reina y tal como captó el ministro, que deja realizar su investigación a la policía. El mismo narrador del relato nos hace caer en la cuenta de que **el poder de la carta se disipa con el uso**, un uso que sólo **apuntaría al poder**, teniendo en cuenta lo que le interesa al Ministro. Pero al mismo tiempo que darle poder, le pone en un lugar de **dependencia hacia la propia carta**, hasta el punto que, como dice Lacan, **ni siquiera la concierne**. Ese “no uso” de la carta remite a lo que Lacan denomina **“las asignaciones últimas del puro significante”** <sup>(1165)</sup> Por ello señala que la pasividad (por ejemplo la de la reina), podría considerarse como **una posición de debilidad absoluta** en apariencia, pero lo que hace es quedarse quieta y esperar a que **el desplazamiento de la carta se inserte en el orden de la triada inicial**. El ministro tampoco actúa, incluso olvida la carta. Pero ésta, **a semejanza del inconsciente del neurótico, no se olvida de él; no sólo no le olvida, sino que le transforma**.

Sobre esa transformación, comenta que **sus rasgos se inscriben bajo una forma característica**, que se conecta con **“el retorno de lo reprimido”**. El ministro ha **“vuelto” la**

---

<sup>1164</sup> Lacan, J. “El Seminario sobre la carta robada”, 1955 (“Écrits”). Página 24

<sup>1165</sup> Ibid. Página 26

**carta**", tal como hizo la reina pero de una manera más eficaz, <sup>(1166)</sup> y cuando la carta pasa a manos del ministro, esa dirección se convertirá en la suya propia. Lacan observa que esa particularidad de **una carta marcada con el sello de su destinatario**, ni siquiera es utilizada por Dupin cuando trata de identificar la carta, porque esta "pose" que adopta con el ministro para despistarle, según Lacan apela al **"efecto mismo del inconsciente"**, en el sentido de que **el inconsciente está "habitado" por el significante**. Hace hablar al significante, que respondería **"más allá de todas las significaciones"**:

*"Crees actuar cuando yo te agito al capricho de los lazos con que anudo tus deseos. Así éstos crecen en fuerza y se multiplican en objetos que vuelven a llevarte a la fragmentación de tu infancia desgarrada. Pues bien, esto es lo que será tu festín hasta el retorno del convidado de piedra que seré para ti puesto que me evocas".* <sup>(1167)</sup>

Lacan nos aclara que podemos descifrar la estrategia de Dupin, y señala que podemos leer claramente su solución, pues estaba contenida en el **propio título de la historia**, y a la fórmula de **la comunicación intersubjetiva**, aquella en la que **el emisor recibe del receptor su propio mensaje bajo la forma invertida**. De este modo **la carta robada**, incluso **"en sufrimiento"** <sup>(1168)</sup>, siempre llega a su destino.

### 8.3.1.- La rememoración y el automatismo de repetición.

También Lacan aborda en este texto <sup>(1169)</sup> la cuestión de la **"memoración"** <sup>(1170)</sup> tal como exige el descubrimiento freudiano. Se propone saber de qué modo **el lenguaje formal determina al sujeto**, pero también advierte que este programa se podrá cumplir, siempre que **el sujeto ponga algo de su parte**.

---

<sup>1166</sup> Pone como ejemplo a lo que hace una modista cuando vuelve un vestido del revés, y también a lo que se hacía con las cartas, que se doblaban con lo escrito por dentro, se pone la dirección y se lacra.

<sup>1167</sup> Lacan, J. "El Seminario sobre la carta robada", 1955 ("Écrits"). Página 34

<sup>1168</sup> Esta expresión, "*lettre en souffrance*", cuyo entrecomillado aparece en el texto, la toma Lacan del vocabulario postal francés que designa así la carta retardada en el correo, para explicar el periplo que sufre la carta, empleando la traducción literal "*souffrance*" para explicar el sufrimiento, los avatares de la carta y el efecto que hace en sus detentadores (Reina, Ministro y Dupin), y en los que la buscan infructuosamente (policía)

<sup>1169</sup> En la página 35 finaliza la primera parte del texto, según la anotación en la que se indica. Lacan escribió este texto entre mediados de mayo y mediados de agosto de 1956 en Guitrancourt (San Casciano).

<sup>1170</sup> El término "memoración" no existe en castellano, por lo que tomaremos por aproximación el término más parecido. Según el diccionario de la RAE **"memorización"** es **"la acción y efecto de memorizar"**. El término **"memorizar"**, significa **"fijar algo en la memoria"**. Este término no existe en francés, puesto que se emplea el vocablo "*mémoriser*", cuya traducción literal al castellano es "memorizar". Sin duda se trata de una palabra concebida por Lacan para darle un sentido que tenga mayor relación con la cadena de significantes y su efecto sobre el sujeto.

Normalmente se intenta obtener de lo real sólo aquello que puede demostrar que **puede convertirse en azar**. De esa circunstancia proviene, según Lacan, lo que Freud denomina **“automatismo”** para referirse a **los efectos de repetición**, pero no tienen efecto si **no las recuerda un sujeto**. Destaca que **lo que se repite insiste tanto porque quiere “hacerse valer”**, de lo que da fe cada paciente que acude al análisis puesto que son ellos mismos **los que conducen al analista a buscar en eso que insiste a través de sus expresiones en la sesión**. Pero también considera importante que el paciente **sea escuchado cuando habla “como es debido”**, para lo cual es necesario **detectar aquello que “le extravía”, en el momento en que es “presa de la verdad.”**

Lacan sostiene que Freud se posiciona en relación con la noción de existencia que postula Kierkegaard: esta puede fundarse en **la reminiscencia o en la repetición en relación con la concepción antigua y moderna del hombre**. Lacan señala que Freud da un paso decisivo **al arrebatar a la conciencia la idea de necesidad que se incluye en esa repetición**. Si tenemos en cuenta que se trata de una **repetición simbólica**, podemos ver que puede concebirse **el orden del símbolo como algo que constituye al hombre, no como algo que es constituido por él**. Esto conduce a la **noción de rememoración** contenida en la obra de Freud, quien destaca **un elemento que gobierna su existencia desde “más allá de la vida”, al que denomina instinto de muerte.** <sup>(1171)</sup>

Considera que el relato de Poe **“La carta robada”** es una forma de ilustrar **la diferencia entre la relación dual, que está contenida en la noción de la proyección, y una intersubjetividad verdadera**. Señala que el razonamiento que se desprende de ese relato, apunta a algo que ocurre en el juego, situación en la que cada jugador **ha de ponerse en el lugar del otro, pensar como el otro, para adivinar la jugada que se va a hacer para poder ganar**. Se trata pues de **puntos de vista**, en los cuales **la identificación imaginaria** se manifiesta por el hecho de que **pretende lograr la apreciación de su objeto, por una imitación interna de sus actitudes y de su mímica**. Pero puede suceder que el adversario, reconociendo que su rival es lo suficientemente inteligente, recurra a la táctica de **“hacerse el tonto” para engañarle**. En ese caso el jugador tiene que pensar que el adversario **le reconoce como rival**, es decir, tal como lo dice Lacan, es tenido en cuenta como **“un sujeto que lo objetiva”**. Es desde ese

---

<sup>1171</sup> Lacan, J. *“El Seminario sobre la carta robada”*, 1955 (“Écrits”). Página 40

momento que queda atrapado en *“el callejón sin salida”* que es la intersubjetividad puramente dual, la de estar sin recursos contra un otro absoluto.

Lacan utiliza la cuestión del juego y del azar (<sup>1172</sup>), para ilustrar cómo se establece la **dominancia del significante sobre el sujeto**, motivo por el cual elige de este cuento de Poe. En este relato encuentra un argumento a favor de la hipótesis de que no podemos considerar como simple azar, situaciones que muestran la existencia de la mencionada **determinación simbólica**. Asimismo Lacan comenta que este texto le ha servido para acentuar la **noción de significante en el símbolo**, que según él se ha ejercido retroactivamente.

Señala también que dicho significante se encuentra **sobredeterminado**, y también postula en ese contexto, que existe una **“supremacía del significante” con respecto al sujeto**, para lo cual se sirve del truco de prestidigitador que hacen los protagonistas, según el cual consiguen dar “el cambiazo” de la carta a la vista de todos. Este truco implica **utilizar el mismo “modus operandi” que el adversario**, es decir, a que **se identifica con él**, pero eso no le exime del **predominio del significante**.

Esto le permite adentrarse en la función imaginaria del lenguaje, esto es, aquello de la palabra que no deriva hacia una transmisión de tipo simbólico. Esta afirmación muestra la diferencia que establece Lacan entre **la palabra y el habla**, diferencia que aboca a dos territorios bien diferentes: **el territorio de la “exactitud”, y el registro de la verdad**. Es este último el que nos sitúa en la cuestión la fundación de la intersubjetividad, lugar donde el sujeto no puede captar sino la subjetividad misma, que nos lleva a construir la idea del “otro”. Lacan sostiene que **“el lenguaje entrega su sentencia a quien sabe escucharlo”**, enunciación que encuentra apoyo en ese nivel que podríamos considerar **“no funcional”** (<sup>1173</sup>).

El análisis del texto de Poe sobre la carta robada, aporta también una profundización en **la naturaleza de la sobredeterminación**, que ya Freud descubrió, y que en definitiva se trata de **la determinación simbólica**. Estas leyes de la **determinación simbólicas**, que el jugador debe

---

<sup>1172</sup> Cuando Lacan hace referencia al juego, se refiere a experimentos que se han realizado para ilustrar mejor esta cuestión de las relaciones imaginarias versus proceso simbólico. Apunta que en el juego hay una ley que preside las jugadas, y en tanto las jugadas se ejerciten más veces serán más exitosas. es que el jugador tiene que esforzarse en **señalar al adversario la existencia de una ley que preside cierta regularidad de las jugadas**, para arrebatarse su captura las más veces posibles **por medio de su ruptura**. En Lacan, J. *“El Seminario sobre la carta robada”*, 1955 (“Écrits”). Página 54

<sup>1173</sup> Hace referencia a la cuestión de la mentira, que remite a la fidelidad del testigo, y el empleo del partitivo en la lengua francesa, que expresa una especie de cuantificación, y al mismo tiempo un modo de compartir algo sobre lo que se está expresando.

descubrir y que son anteriores a la **“comprobación real del azar”**, apuntan a señalar que habría - que ilustrar cómo se establece la **dominancia del significante sobre el sujeto**.

### 8.3.2.- El relato y la verdad en Lacan.-

En el texto que Manuel Canga dedica a la cuestión de la verdad histórica en Freud (<sup>1174</sup>), se señala cómo Lacan reivindicó en la primera parte de su obra el papel de la palabra y la verdad, lo que le llevó a concebir la meta del psicoanálisis como **“el advenimiento de la palabra verdadera y la realización por el sujeto de su historia en su relación con el futuro”** (<sup>1175</sup>) (<sup>1176</sup>) Pero posteriormente Lacan fue modificando su discurso hasta llegar a la **“deconstrucción del ser”**, siguiendo los pasos de Jacques Derrida. A partir de ese momento se aprecia una tendencia a identificar lo **“verdadero”** (<sup>1177</sup>) con lo real y **“la historia”** con la ficción, es decir, **“con esa novela que envuelve y disimula el nódulo patógeno, la causa velada del sufrimiento”**. (<sup>1178</sup>)  
(25.10.15)

## 8.4.- EL VALOR DEL RELATO COMO CONSTRUCCIÓN.

### 8.4.1.- Concepto de construcción en psicoanálisis.

La experiencia analítica proporciona un ejemplo privilegiado sobre el valor constructivo de la palabra, en la narración que se articula entre el paciente y analista. Pero este trabajo de construcción y reconstrucción de significados, no sólo es exclusivo del analista sino que es privativo de cualquier adulto que tenga una posición privilegiada frente a un niño. Todos ellos tienen un papel importante en lo referente a la incorporación del niño al “mundo simbólico”, como diría Lacan. Y por cierto recordamos sus palabras cuando en *“Tópica del imaginario”*, analiza el caso Dick de Melanie Klein, cuando hace referencia a que a que **el inconsciente es el discurso del otro**, en tanto **es un discurso no alienado en el otro sino que conecta en verdad**

---

<sup>1174</sup> Canga, M. *“Freud y la verdad histórica”*, 2006. Revista Trama y Fondo nº 20 páginas 34- 35.

<sup>1175</sup> Concepto que aparece en *“Función y campo de la palabra”*, 1953

<sup>1176</sup> Canga, M. *“Freud y la verdad histórica”*, 2006. Revista Trama y Fondo nº 20 páginas 35

<sup>1177</sup> El entrecomillado aparece en el texto

<sup>1178</sup> Ibid. Página 34.

con él. Este discurso nos hace saber que **estamos cosidos al tejido simbólico y que no estamos solos en el mundo.** (<sup>1179</sup>)

Por ello parece pertinente abordar algunos fragmentos del texto de Freud *“Construcciones en psicoanálisis”* (1937) (<sup>1180</sup>), en el que se trata el tema de la construcción que realiza el analista a partir del material que le aporta el paciente, para ayudar a éste a poder comprender sus aspectos inconscientes, favorecer la asociación y activar el recuerdo; en suma, para favorecer el trabajo analítico. Lo primero que quiere puntualizar Freud en este texto, es que el trabajo analítico no consiste en que el paciente acate y obedezca la palabra del analista, sino que se trata de ayudar al paciente a **levantar la represión proveniente de las primeras épocas de la evolución.** La labor a realizar es rescatar del olvido todo ese material, que produce los síntomas e inhibiciones actuales. A través de los fragmentos de los sueños y de las asociaciones, **van apareciendo ideas y experiencias, junto con los restos de los afectos que las acompañan. La transferencia es el vehículo por el cual regresan esas conexiones afectivas.**

Freud considera que lo que hay que extraer de este material es **una imagen de los años remotos,** en los que **el paciente reconozca todos aquellos aspectos que ha olvidado.** Pero también señala que el analista induce al paciente a recordar hechos y vivencias experimentados por el paciente, y que luego son reprimidos, **y esa tarea es rechazada por el paciente.** Entonces Freud se pregunta cuál es la tarea del analista, si el paciente no ha experimentado ni reprimido nada del material que se está analizando. La dificultad estriba en que si no se vivencia algo tampoco eso ha podido ser reprimido, y la tarea del analista sería hacer emerger aquello que ha sido olvidado a partir de las huellas que ha dejado. Pero señala que sería más apropiado decir que el analista ha de ayudar a **construirlo.** La forma en el que estas construcciones han de ser transmitidas y el momento oportuno para hacerlo, son para Freud **el vínculo entre las dos partes de las que consta el trabajo analítico: la parte del analista y la parte del paciente.** (<sup>1181</sup>)

---

<sup>1179</sup> Lacan, J. *“La tópica de lo imaginario”*, 1953. En *“El Seminario. Los escritos técnicos de Freud”*. Ed. Paidós. Buenos Aires, 1975. Página 137

<sup>1180</sup> Freud, S. *“Construcciones en psicoanálisis”* 1937 (Ed. Biblioteca Nueva- Madrid 1997 (Textos e índices revisados y ordenados por Jacobo Numhauser Tognola). (Consultas del texto en versión original: *“Konstruktionen in der Analyse (1937). Studienausgabe. Schrifte zur Behandlungstechnik*, Pag. 392-406), Frankfurt am Maine, 1982.

<sup>1181</sup> Freud, S. *“Construcciones en psicoanálisis”* 1937 (Ed. Biblioteca Nueva- Madrid 1997. Página 3366

Freud reconoce que el trabajo analítico se hace entre dos, en el cual la labor del analista es en realidad el de una **reconstrucción**, muy similar al que se realiza en una **excavación arqueológica**. La única diferencia es que el analista **trabaja con restos vivos y en evolución**, y saca sus conclusiones **a partir de los fragmentos que obtiene del sujeto: recuerdos, asociaciones y la conducta del mismo**. Así pues ambos, arqueólogo y psicoanalista, son capaces de **reconstruir los restos que han quedado**, pero la diferencia entre los dos es que el analista **utiliza el material proveniente de la repetición de reacciones que provienen de la infancia, detectadas por medio de la transferencia**. Así mientras el arqueólogo trabaja con objetos destruidos de los que se han perdido importantes fragmentos, y el único camino es la reconstrucción, **el analista intenta recuperar la historia temprana del objeto psíquico**. También apunta que no hay que esperar a que esa reconstrucción finalice para poder continuar el trabajo analítico, sino que al contrario de como ocurre con la construcción de un edificio, en el que primero se ponen las paredes antes de hacer las ventanas, **el proceso analítico puede transcurrir de forma simultánea**.

Freud señala su preferencia a hablar en términos de **construcción, frente al concepto de interpretación**. Mientras que esta última se refiere a algo que se hace con una idea concreta del material (idea, acto fallido), (<sup>1182</sup>) en la construcción se le plantea al analizado una parte de su historia anterior (<sup>1183</sup>). Considera que aunque se comentan errores en la construcción de la probable **“verdad histórica” del paciente**, y que no pueden causar ningún perjuicio (<sup>1184</sup>), todo lo más es que no se produzca ninguna reacción en el paciente, y de ese modo la **construcción errónea desaparece como si nunca se hubiese enunciado**.

Freud señala en relación con la aceptación o no de la construcción por parte del paciente, ya que **“un simple “sí” del paciente puede resultar ambiguo**. Puede ser que

---

<sup>1182</sup>**Fehlleistung**, en alemán original. Significa literalmente **“acto fallido”**: En el texto de Biblioteca Nueva, traducido por Ballesteros, aparece traducido como “parapraxia”, que al no aparecer en el diccionarios de la Lengua Castellana, se consulta a Internet (<http://polmuadi.wordpress.com>). El término parapraxia significaría: *“Una acción defectuosa debido a la interferencia de algún deseo, conflicto o cadena de pensamientos inconscientes”*

<sup>1183</sup>Freud pone el siguiente ejemplo: *“Hasta que tenía usted “n” años, se ha considerado usted como único e ilimitado poseedor de su madre, y entonces vino un segundo niño y con él, una gran decepción. Su madre le dejó por un espacio de tiempo, y no le dedicó después nunca más su atención en exclusiva. Sus sentimientos hacia su madre serán ambivalentes, y entonces su padre ganó una nueva significación para usted”*. En Freud, S. *“Konstruktionen in der Analyse”* (1937). Studienausgabe. Schrifte zur Behandlungstechnik, Pág. 392-406), Frankfurt am Maine, 1982. Página 398

<sup>1184</sup> Nota a pie de página en el texto, de Ed. Biblioteca Nueva, pág. 3368) (J.Strachey): *“Un ejemplo de una construcción incorrecta se menciona al comienzo de la sección III de la historia clínica de “El hombre de los lobos” (1918)”*. Para precisar más, a continuación se transcribe la cita de este mismo caso, que aparece en el vol. VI de Ed. Biblioteca Nueva, pág. 1947: *“No es nada peligroso comunicar tales construcciones a los analizados, y pese a que algunas sean erróneas, no perjudican nada al análisis, y claro está, tan sólo las comunicamos cuando integran una posibilidad de aproximación a la realidad”*

reconozca que la construcción que se le presenta es acertada, pero también no tiene demasiado significado para él o incluso ser **“hipócrita”**, porque podría indicar **una resistencia del paciente que utiliza el asentimiento para seguir ocultando la verdad que aún no ha sido descubierta**. Así pues Freud sostiene que el “sí” no tiene un valor por sí mismo, a no ser que vaya seguido por **confirmaciones indirectas**, esto es, a menos que **el paciente produzca después de su sí nuevos recuerdos que completen y amplíen la construcción**. <sup>(1185)</sup> <sup>(1186)</sup> <sup>(1187)</sup>

También existe ambigüedad en el “no” del paciente, puesto que si bien en algunos casos es una expresión verdadera de desacuerdo, lo más frecuente es que exprese una resistencia surgida a partir de la comunicación de la construcción, o bien procede de factores inherentes a la compleja situación analítica. Según Freud, el no del paciente no quiere decir que la construcción sea correcta o incorrecta. La construcción aún es incompleta y alcanza sólo una parte de los sucesos olvidados, y por ello considera que el paciente en realidad no niega lo que se le comunica, sino que lo que sucede es que **aún esa parte no ha sido descubierta. El reconocimiento vendrá cuando sepa la verdad completa**. <sup>(1188)</sup> Freud señala que **la interpretación de ese “no” del paciente** apunta fundamentalmente a que la construcción **“no le ha dicho todo”**. <sup>(1189)</sup>

Por lo que se ha comentado anteriormente, parece Freud no le concede una excesiva importancia a las manifestaciones expresas del paciente, y se apoya más en *“Yo no pensé nunca”* o *“No debería haber pensado esto o en esto”* <sup>(1190)</sup>, que podrían traducirse como: **“Si,**

---

<sup>1185</sup> Freud, S. *“Construcciones en psicoanálisis”* 1937 (Ed. Biblioteca Nueva- Madrid 1997. Página 2268

<sup>1186</sup> Nota en el texto de J. Strachey: “Véase un párrafo en la sección VII de “Observaciones sobre la teoría y la práctica de la interpretación de los sueños” (1923)”

<sup>1187</sup> Amaya Ortiz de Zárate, *“Freud (1914-1919-1923)/Jakobson (1956)/Lévy-Strauss (1958). “*. En ese trabajo la Dra. Ortiz de Zárate, propone una lectura del historial de Freud *““El hombre de los Lobos” (1914-18)”*, y señala la importancia del relato en relación a este caso y en general, en el análisis: ***“El relato crea un espacio, una bóveda sostenible en el presente por la renuncia en el seno de la relación transferencial, que se introduce como cuenta atrás. Quizá como nunca en este caso, la acción se adelanta a la idea, aún inconsciente, y Freud hace lo que dice”***. (En *“Trama y fondo: revista de cultura”*, n° 26 año 2009, pág. 2)

<sup>1188</sup> Freud, S. *“Construcciones en psicoanálisis”* 1937 (Ed. Biblioteca Nueva- Madrid 1997. Página 3369

<sup>1189</sup> Saiegh, R. Seminario 2010: *“Lo existencial y otras cuestiones”* (Marzo- Junio 2010) Fundación Psicoanalítica. En el seminario n° 2 (20 .4.10), Saiegh se refiere a las construcciones y el tejido: *“Si suponemos que en los encuentros de trayectorias, en las construcciones conjuntas y en las operaciones del tejer- cruces, triplicidades, repeticiones, conjunciones-, los componentes modifican sus trayectorias y rehacen los nexos, podemos rastrear las consecuencias de cuando esto no ocurre, cuando quedan preteridas algunas operaciones. Cuando puede quedar cada uno cerrado en sí o encadenado linealmente”*. Se refiere a situaciones en la clínica cuando los padres no se explican cómo su hijo ha enfermado, comentando que incluso era el mejor de todos los hijos. El Dr. Saiegh explica esta cuestión como que hay algo que no se ha **producido, “que no se ha trenzado” en el encuentro padre, madre, hijo**.

<sup>1190</sup> Nota del texto. J. Strachey: *“Casi exactamente las mismas frases aparecen al final del artículo sobre “La negación” (1925).*



**tiene usted razón acerca de mi inconsciente**". Pero la producción más valiosa que puede generar la comunicación de una construcción es **cuando el paciente es capaz de realizar una asociación, cuyo contenido es similar al contenido de la construcción**. Freud señala que cuando se presenta una construcción a un paciente que tiene una reacción terapéutica negativa (<sup>1191</sup>), por un sentimiento de culpabilidad, necesidad masoquista de sufrimiento o rechazo a recibir la ayuda del psicoanalista, su conducta **indica el camino a seguir** ya que si esta no es acertada, no se producen cambios en el paciente, mientras que si se aproxima a la verdad la reacción a ésta se traduce en un agravamiento de sus síntomas. Advierte que sólo es en el transcurso del análisis como podemos ver la **utilidad de las construcciones del analista**.

#### 8.4.2.- El recuerdo y la verdad histórica.-

Freud también aclara en este texto que la construcción en el proceso analítico, no siempre consigue que **el paciente recuerde lo reprimido**, pero si el proceso transcurre de forma correcta puede producirse en el paciente **la convicción en la verdad de la construcción, que llega a conseguir el mismo efecto terapéutico que un recuerdo que se ha vuelto a evocar**. En ese sentido Freud observa cómo en ciertos análisis **la comunicación de la construcción ha provocado efectos sorprendentes**, apareciendo en los pacientes **recuerdos que ellos mismos califican como "ultra claros"** (<sup>1192</sup>), pero no recuerda el suceso objeto de la construcción, sino que recuerdan detalles relacionados con él y que no aparecen en la construcción. Esto ha surgido, **bien en los sueños, bien en estado de vigilia a modo de fantasías**, y sostiene que la emergencia de lo reprimido por efecto de la presentación de la construcción, es un intento de que **las huellas mnémicas lleguen a la conciencia**, y aunque la resistencia no haya logrado detener este movimiento, **puede desplazarlo a otros objetos "colaterales" que tienen menos importancia**. (<sup>1193</sup>) (<sup>1194</sup>) (<sup>1195</sup>)

<sup>1191</sup> Nota del texto de J. Strachey: "Véase el capítulo V de *"El Yo y el Ello"* (1923)"

<sup>1192</sup> Otra nota de Strachey en el texto, en la página 3371, que se refiere a la traducción del término que emplea Freud en el lenguaje original, **"überdeutlich"**. Efectivamente la traducción ha sido comprobada, porque *"deutlich"* significa claro, y el prefijo *"über"* tiene como uno de sus diferentes significados, el de sobre, super etc..., por lo que *"ultra claro"* es una traducción correcta. Strachey lo traduce al inglés como *"ultra- clear"*. También Strachey se refiere a este fenómeno, como ya descrito en la obra *"Psicopatología de la vida cotidiana"* (1901) y también aparece en el trabajo anterior *"El mecanismo psíquico del olvido"* (1898). Asimismo en el texto en versión original, hay otra nota a pie de página 403: *"El fenómeno descrito aquí, parece volver a la observación que Freud empleó en la "Psicopatología de la vida cotidiana" (1901), cuyo primer comentario, bastante extenso al principio del Capítulo II, compara también los primeros estudios sobre los mecanismos psíquicos del olvido" (1898), y sobre los recuerdos encubridores (1899). Allí utiliza Freud por todas partes la palabra "ultra claro"*

<sup>1193</sup> Freud, S. *"Construcciones en psicoanálisis"* 1937 (Ed. Biblioteca Nueva- Madrid 1997. Página 3371

Según Freud estos recuerdos podrían haber sido descritos como alucinaciones, en caso de añadirse a su claridad la creencia en su presencia actual, y sobre esto observa que **a veces se presentan como auténticas alucinaciones, incluso en pacientes que no eran psicóticos.**

Apunta que es posible que en éstas reaparezca algo que se haya experimentado en la infancia y luego se ha olvidado, algo que el niño ha podido ver u oír en una época en la que no había accedido al lenguaje, y encontró **un camino hasta llegar a la conciencia**, que probablemente ha sido **desplazado y deformado por la acción de fuerzas que se oponen a que ese material vuelva a ser recordado.** <sup>(1196)</sup> Según este enfoque en relación con la similitud entre las alucinaciones y ciertas formas de psicosis, Freud aventura que los delirios contenidos en ellas, pueden estar ligados al retorno de lo reprimido. Recuerda que en el mecanismo del delirio se encuentran dos factores: **el alejamiento del mundo real y sus fuerzas, y la influencia ejercida por el cumplimiento de deseos en el contenido de un delirio.** En relación con esto último Freud se plantea si el motor de ese alejamiento de la realidad, podría ser **la emergencia de lo reprimido que trata de incluirse en la conciencia.**

Freud establece un camino para el análisis de este tipo de formaciones, es un elemento de donde puede iniciarse el camino hacia el trabajo de construcción. <sup>(1197)</sup> Postula que este mecanismo se produce de forma habitual en los sueños, que desde tiempos remotos se han relacionado con la locura, y apunta a que **en la locura podría existir un fragmento de verdad histórica.** Teniendo en cuenta esto, podría suponerse que esa creencia irreductible que se atribuye a los delirios, **toma su fuerza de ese tipo de fuentes que proviene de la época infantil.**

---

<sup>1194</sup> La Dra. Ortiz de Zárate en su texto sobre el “Hombre de los Lobos”, comenta en relación con la asociación del paciente con el poeta Pushkin y su hermana, y **el nexa metonímico que se produce por contigüidad en la transición del significado.** Y señala más adelante: “*Lo que subyace en todo caso, más que una operación simbólica, es una ecuación de identidad que sustituye un significante por otro, en lugar de transformarlo mediante la confrontación con otro, que en parte lo suspende o niega, y que lo transforma colocándolo en un contexto diferente al habitual*” (Ortiz de Zárate, A. “Freud (1914-1919-1923)/Jakobson (1956)/Lévy-Strauss (1958)”. En “Trama y fondo: revista de cultura”, n° 26 año 2009, pág. 9)

<sup>1195</sup> R. Saiegh sitúa las construcciones analíticas, “*desde la dialéctica discursiva, un enjambre significativo actúa sobre los goces acumulados, produce efectos de sujeto ligados a un plus de goce (discurso matriz). Cuando lo que resulta intenta expresarse por un síntoma (histerización), puede alimentar una reacción que obtura la cuestión o dar lugar a otra construcción. Propiciarlo es función del discurso analítico en tanto discurso lógico de la acción temporal y conjunta*”. Saiegh, R. Seminario 2010: “*Lo existencial y otras cuestiones*” (Marzo- Junio 2010) Fundación Psicoanalítica. En el seminario n° 2 (20 .4.10),

<sup>1196</sup> Freud, S. “*Construcciones en psicoanálisis*” 1937 (Ed. Biblioteca Nueva- Madrid 1997. Página 3372

<sup>1197</sup> En su trabajo sobre “El hombre de los lobos”, la doctora Ortiz de Zárate comenta: “*El sueño del hombre de los lobos, si tal fue el suceso y no una alucinación o una simple imagen hipnagógica, sería desde este punto de vista el intento de elaboración simbólica de tal escena; aunque algo debió fallar a juzgar por el fracaso de la función simbólica que revela la angustia de pesadilla que detiene el sueño*” (Ortiz de Zárate, A. “Freud (1914-1919-1923)/Jakobson (1956)/Lévy-Strauss (1958)”. En “Trama y fondo: revista de cultura”, n° 26 año 2009, pág. 24

Así pues **si se reconoce el “núcleo de verdad” que contienen los delirios**, se podría dotar al trabajo terapéutico de una base a partir de la cual se podrán **liberar los fragmentos de verdad histórica** <sup>(1198)</sup> **de las distorsiones y sus relaciones con el presente, remitiéndolo al momento pasado al que pertenece.** <sup>(1199)</sup>

Afirma también acerca de los delirios que **equivalen a las construcciones que se edifican en el curso del análisis**, y son **intentos de explicación y de curación**, aunque en el caso de las psicosis Freud señala que **sólo puede sustituirse el fragmento de realidad que está siendo negado en el presente, por otro fragmento rechazado en un pasado remoto**. En cada proceso analítico individual se desvelarán cuales son las conexiones profundas entre **el material que se rechaza en el presente y la represión primitiva**:

*“Así como nuestra construcción sólo es eficaz porque recibe un fragmento de experiencia perdida, los delirios deben su poder de convicción al elemento de verdad histórica que insertan en lugar de la realidad rechazada. Por ese camino una fórmula aplicada en un principio sólo para la histeria se aplicaría también a los delirios: que los que están sujetos a ellos sufren por sus propias reminiscencias.”* <sup>(1200)</sup>.

Finalmente Freud afirma que en la historia de la humanidad también se encuentran delirios inexplicables e irreductibles a la lógica, del mismo modo que ocurre en el individuo. A pesar de ello ejercen un gran poder sobre las personas, y piensa que este poder se debe a **los elementos de “verdad histórica” que provienen de la represión de aquello que ha sido olvidado y de un pasado primigenio** <sup>(1201)</sup>

---

<sup>1198</sup> Manuel Canga en su relato “Freud y la verdad histórica” (Revista Trama y Fondo nº 20, 2006, pág. 35): “Freud utilizaba el concepto de verdad histórica para referirse a la existencia de un acontecimiento traumático, un “suceso” que tiende a ser reemplazado por un deseo antitético, por un deseo o una tendencia de signo opuesto, de igual forma que sucede con algunas leyendas nacionales, cuyo objetivo es camuflar las miserias inconfesables de las grandes familias, de los pueblos, las naciones y de todos sus líderes”

<sup>1199</sup> Freud apunta que habitualmente los pacientes neuróticos traspasan el material de un pasado olvidado al presente, lo que también hacen los pacientes psicóticos. Se suele dar en los primeros que, cuando se hallan bajo la influencia del recuerdo de un acontecimiento terrible que ha sido reprimido, y que intenta acceder a la conciencia pero que no puede hacerse consciente, caen en un estado de ansiedad producido por un temor a que suceda algo terrible.

<sup>1200</sup> Nota de J. Strachey: “Véase la “Comunicación preliminar” de Breuer y Freud (1893). En Freud, S. “Construcciones en psicoanálisis” 1937 (Ed. Biblioteca Nueva- Madrid 1997) Página 3373

<sup>1201</sup> Nota de J. Strachey: “La frase de los últimos párrafos (verdad histórica), se hallaba muy presente en la mente de Freud en esta época, y ésta fue su primera larga discusión sobre ella. Véase el “Moisés y el monoteísmo (1939) que trata de la misma cuestión” Nota de J. Strachey: “Véase la “Comunicación preliminar” de Breuer y Freud (1893). En Freud, S. “Construcciones en psicoanálisis” 1937 (Ed. Biblioteca Nueva- Madrid 1997) Página 3373

#### 8.4.3.- Notas adicionales sobre la verdad histórica:

Freud emplea el concepto de **verdad histórica**, que desarrolla en este texto *“Construcciones en Psicoanálisis”* a propósito del trabajo analítico con el paciente. Se considera de interés aportar las consideraciones que hace Manuel Canga en su trabajo *“Freud y el problema de la verdad histórica”* <sup>(1202)</sup> Recuerda que este concepto, que describe **aquellos sucesos desagradables y vergonzosos que algunos pacientes tratan de borrar de su memoria**, aparece por primera vez como tal en el texto de Freud *“Historia de una neurosis infantil”* (1914). Los mecanismos que utilizan para intentar eliminar este tipo de recuerdos son generalmente **sustituciones, mediante las metáforas y las metonimias, mecanismos propios del inconsciente**. Este concepto aparece más adelante en *“El porvenir de una ilusión”* (1927), donde Freud introducía esta cuestión de la verdad histórica en relación con **el fenómeno religioso y el origen de las leyes, y señalaba que las doctrinas religiosas nos transmiten la verdad histórica de los preceptos culturales, aunque deformada**. Pero es en el texto *“Moisés y la religión monoteísta”* (1934- 1938), donde Freud trabaja específicamente con este concepto. Una vez que ha desmontado los relatos bíblicos e intenta descubrir qué es lo que se esconde tras esos relatos fabulosos, Freud pudo encontrar en **las doctrinas religiosas un trozo de verdad histórica**, de la que afirma no **debe confundirse ni con las verdades materiales ni con las verdades teológicas**. Esta verdad apunta de forma directa hacia **un acto criminal, hacia asesinato del padre**, que según postula es el **motor del desarrollo de las religiones**.

M. Canga aborda esta cuestión del asesinato del padre en relación con el origen de las leyes, las religiones y con el Edipo. Dado que esta temática que se ha desarrollado en el apartado correspondiente, se pasa a comentar lo que este autor señala a propósito del concepto de **verdad histórica** y el texto *“Construcciones en psicoanálisis”*. Destaca cómo Freud considera que en los delirios psicóticos se incluye **un fragmento de verdad histórica, un “núcleo de verdad”**, que puede servir de guía en el trabajo terapéutico con esos enfermos. Como ya hemos visto en el comentario del texto de Freud, ese trabajo consiste en **liberar ese fragmento de verdad histórica de las distorsiones que aparecen en el discurso actual y relacionarlos con momentos del pasado**. De este modo sostiene que las fantasías delirantes,

---

<sup>1202</sup> Manuel Canga. *“Freud y la verdad histórica”*, 2006. Revista Trama y Fondo n° 20 páginas 33-40.

obtienen su poder de convicción de **ese elemento de verdad histórica con la que sustituyen la realidad rechazada.** <sup>(1203)</sup>

M. Canga señala que estos fenómenos pueden trasladarse a lo que ocurre a escala colectiva en las creencias que se apoyan en **la religión**, basadas en **postulados que no son objetivos y que no se pueden rebatir de forma racional: “Credo quia absurdum (Creo porque es absurdo)”** <sup>(1204)</sup> El autor considera que este enunciado puede situarse en **el punto de intersección entre lo real y lo simbólico**. Postula que además de ir al margen de la lógica, esto evidencia que existe una fuerza que tiene que ver con el mecanismo de la compulsión, que se caracteriza por ser autónoma con respecto a **otros procesos psíquicos** <sup>(1205)</sup> Los psicoanalistas relacionan esta fuerza con el **mecanismo de compulsión**, que se describe como **autónomo con respecto a otros procesos psíquicos**, además de por **su carácter imperativo**. El autor considera que este enunciado propio de la creencia, va en contra del sentido común, y señala que mientras este último **pertenece al orden de lo imaginario, la verdad pertenece al orden simbólico**. Señala que Freud atribuye a todas las creencias religiosas sin excepción, un carácter compulsivo que puede estar detrás de la fe en las verdades reveladas. <sup>(1206)</sup>

Según M. Canga el concepto de verdad histórica no es un concepto secundario, sino que es crucial porque se sitúa en el **eje mismo del análisis**. Sin embargo no es fácil de manejar puesto que se apoya en dos términos que pueden parecer contradictorios: Por un lado está **la verdad objetiva de la ciencia**, y por otra parte **la historia pasional del sujeto**. Freud ya señalaba en 1932 (*“Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis”*), que **el conocimiento científico aspira a alcanzar la coincidencia con la realidad**, y que **la verdad supondría una coincidencia con el mundo exterior real**.

M. Canga señala que esa definición escolástica de la verdad, esto es la concordancia entre pensamiento y realidad, está cuestionada entre la propia comunidad científica <sup>(1207)</sup>. Por ello el autor afirma que **lo único exacto en esta vida son las fantasías, en las que todas las**

---

<sup>1203</sup> Freud, S. *“Construcciones en psicoanálisis”* 1937 (Pág.3373) (Ed. Biblioteca Nueva- Madrid 1997(Textos e índices revisados y ordenados por Jacobo Numhauser Tognola).

<sup>1204</sup> Manuel Canga. *“Freud y la verdad histórica”*, 2006. Revista Trama y Fondo nº 20  
Página 38.

<sup>1205</sup> Ibid. Página 38.

<sup>1206</sup> Ibid. Página 38.

<sup>1207</sup> El autor hace referencia a José Ortega y Gasset, quien señala que incluso el físico sabe que lo que se dicen sus teorías no se encuentra en la realidad, y que esta nunca es del todo exacta

cosas encajan, y por ello sostiene que **el hombre está “condenado” a relatar**” (<sup>1208</sup>) Así pues, tomando lo que dice Ortega y Gasset al respecto, existiría **una razón narrativa” o “histórica”, que recogería aquello que está fuera de los moldes de la lógica.** Basándose en esto, Canga señala que podríamos decir que **“la vida de los hombres tiene la estructura de un cuento”,** y que la creatividad humana lleva a producir todo tipo de cuentos. (<sup>1209</sup>)

#### 8.4.4.- Aplicación desde la clínica de la construcción y articulación del relato familiar.

Retomamos la última cita de Freud en su texto *“Construcciones en Psicoanálisis”*, en la que hace referencia a la cuestión de **la verdad histórica**, y su efecto sobre el individuo. Este desde el principio se encuentra inserto, para lo bueno y lo malo, en ese entramado de creencias, fantasías colectivas y sucesos que han sido modificados a lo largo del relato familiar durante generaciones. (<sup>1210</sup>)

Freud consideraba importante que la labor analítica se dirija precisamente a desmontar dicha verdad histórica, para que el paciente pueda **construir** (o **“reconstruir” un relato diferente**). En todo proceso analítico de un adulto el relato familiar es una pieza fundamental, pero en el caso del análisis de niños, resulta completamente imprescindible. Volvemos por un momento a Bruner y su concepción de cómo **las narraciones son fundamentales para incorporar al niño a la cultura.** También retomamos que, según este autor, **el niño aprende a representar un determinado papel en el drama familiar cotidiano, mucho antes de que pueda contarlo o tenga capacidad para poder representárselo.**

En el texto *“Clínica familiar psicoanalítica”* (<sup>1211</sup>), compendio de diversos textos bajo la dirección de Isidoro Berenstein, aparecen una serie de trabajos que profundizan en el entramado inconsciente de las dinámicas familiares y los vínculos que las sustentan, desde un punto de vista estructural. En esta compilación encontramos el apartado suscrito por Ricardo C. Gasparini, *“La familia. Nudo problemático del psicoanálisis”* (<sup>1212</sup>), en el que recuerda las

---

<sup>1208</sup> Manuel Canga. *“Freud y la verdad histórica”*, 2006. Revista Trama y Fondo n° 20  
Página 39.

<sup>1209</sup> Ibid. Página 40

<sup>1210</sup> Ver nota n° 119 al pie de la página anterior, con el comentario de Manuel Canga.

<sup>1211</sup> Berenstein, I. (compilador) *“Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento”*, 2000. Ed. Paidós.  
Psicología Profunda. Buenos Aires, 200

<sup>1212</sup> Gasparini, R.C. *“La familia. Nudo problemático del psicoanálisis”* En *“Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento”*, 2000. Ed. Paidós. Psicología Profunda. Buenos Aires, 2000

palabras de Freud en el texto “Conferencias de Introducción al psicoanálisis” (<sup>1213</sup>), en el que señala el entramado de conflictos familiares entrettejidos en la neurosis del individuo, y que influyen en el desenvolvimiento del proceso analítico. Es de destacar la reseña que hace Gasparini de R. Käs (<sup>1214</sup>), y a su concepto de **“pacto degenerativo como formación bifronte”**. Este concepto alude a cómo la influencia de un conjunto de representaciones, **puede tener diferentes destinos en cada miembro del grupo**. De este modo puede **quedar aislada y escindida una determinada temática puede dentro de un grupo familiar**, convirtiéndose en un **obstáculo para la libre circulación de las ideas entre los miembros del grupo**.

Señala que las formas de resolver conflictos de los participantes en **“una trama vincular”**, suele dar lugar a pactos que tienen efecto normativo. Esto lleva a abrir unos campos y cerrar otros, y cuando se rompe con una temática se ponen en cuestión esos pactos. El autor postula adoptar un punto de vista estructural, que puede dotar al sujeto de un lugar determinado y excluyente con respecto a la **“matriz simbólica” familiar**. Propone un trabajo analítico que incluya **el plano de lo simbólico**, que pueda **generar situaciones de subjetividad para que pueda producirse un sentido**. (<sup>1215</sup>) Según lo anterior, la intervención en la situación analítica ha de centrarse en la **“producción de subjetividad” en oposición a lo que llamamos “la realidad”, que sería una objetivación en la escala de los vínculos familiares**, en cuya trama vincular se inscriben las singularidades de **cada uno de los integrantes de dicha trama**. Ese impacto en la configuración vincular, no se produce de modo homogéneo, produciendo angustia en algunos miembros y en otros la reproducción de una escisión. A partir de esa situación pueden llegar a **plantearse interrogantes en el grupo familiar y con ellos una búsqueda o una demanda de ayuda**. (<sup>1216</sup>)

Es de particular interés el artículo de Griselda B. Santos **“Cuando la clínica se hace relato”** (<sup>1217</sup>), en el que esta autora postula que puede conseguirse **una visión diferente de los procesos intersubjetivos**, mediante la **“habilitación” del campo vincular familiar como resorte de la cura**. La apuesta estaría en transformar **el dispositivo analítico dual en otro en el que se tienen en cuenta más personas**. Este enfoque supone la presencia de varios sujetos que se

---

<sup>1213</sup> “Trabajos sobre técnica psicoanalítica”, 1917

<sup>1214</sup> Käs, R. “Rupturas catastróficas y trabajo de la memoria. Notas para una investigación”, 1991. En “Violencia de Estado y psicoanálisis”.

<sup>1215</sup> Käs, R. “Rupturas catastróficas y trabajo de la memoria. Notas para una investigación”, 1991. En “Violencia de Estado y psicoanálisis”. Página 34

<sup>1216</sup> Ibid. Página 38.

<sup>1217</sup> Santos, Griselda B. “Cuando la clínica se hace relato. Algunos problemas” En “Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento”, 2000. Ed. Paidós. Psicología Profunda. Buenos Aires, 2000

relacionan entre sí y con el analista, pero también cada uno de los miembros reclama **la intervención de éste desde cada una de las posiciones que ocupan en el conjunto vincular familiar.** <sup>(1218)</sup>

En el apartado llamado *“Del dato al relato”*, la autora hace referencia a **los indicios y las señales aparentemente únicas que puede ayudarles a constituir una realidad compleja, como los indicios que guían al cazador** <sup>(1219)</sup>. Son concepciones acerca de las producciones de la estructura familiar inconsciente, que rastrean **el nombre propio, el espacio familiar, el tiempo, la organización dualista, el relato conjunto que hacen los sujetos de una familia, el mito familiar, lo sintomático, la circulación del dinero.** Lo importante es **relacionar los diferentes indicios y darles un sentido.** La autora sostiene que desde este sistema conceptual en el que el analista puede **combinar los indicios, “precipitar los sentidos” y transformarlos en datos, puede dar soporte a sus hipótesis y a sus intervenciones.** El dato remite a una teorización y el indicio **marca la búsqueda del analista.**

#### **8.4.4.1.- Construcción del relato analítico a partir de la construcción del acontecimiento.-**

Otro trabajo que se refiere a **la construcción del relato analítico**, esta suscrito por Sara Lydina de Moscona <sup>(1220)</sup>, y se refiere concretamente a **la construcción de un relato clínico.** La autora considera que dicha construcción **se sustenta en una producción del material clínico, esencialmente transferencial.** Se trataría de situar **la posición del analista teniendo en cuenta los relatos del paciente, sus reflexiones e intervenciones, sus reflexiones e intervenciones y las aportaciones de las concepciones teóricas que circulan en su mente.**

Relata un caso de psicosis y de las dificultades para hacerse un lugar en la terapia con una familia complicada, y comenta que esto tiene equivalencia o cierta similitud con el esfuerzo que hace el paciente por *“hacerse un lugar en el mundo”*. En este tipo de casos ocurre a menudo **falta de demanda de análisis por parte de la familia,** y la autora propone un trabajo de **construcción de un contexto que aporte “un marco o borde”.** Propone el concepto de *“piel vincular”*, tomado de la concepción del *“yo piel”* de D. Anzieu, que sería una especie de **envoltura imaginaria que filtra, limita y garantiza que exista un borde entre un adentro y un**

---

<sup>1218</sup> Ibid. Página 56

<sup>1219</sup> Tomado de la concepción de Ginzburg. Ibid. *“Del dato al relato”*, página 58.

<sup>1220</sup> De Moscona, S.L. *“De la in-posición a la imposición del lugar del analista de la familia a la psicosis”*. En *“Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento”*, 2000. Ed. Paidós. Psicología Profunda. Buenos Aires, 2000



afuera de los vínculos. <sup>(1221)</sup> Se trataría de un tejido “conectivo”, que sirve de continente y sostén a sujetos, a los que aquello que no está ligado o representado han dejado marcas traumáticas, que operan como agujeros y vacíos desestructurantes que actúan de forma “a-subjetiva”. En estos casos existe un riesgo de **desintrincación pulsional** <sup>(1222)</sup>, que puede llevar a algún miembro de la familia al **pasaje al acto, al derrumbe o a la desorganización psicótica**.

Considera que habría que transformar el dispositivo analítico clásico en algunos casos, en los que la familia o bien es derivada por otra institución o especialista, o bien deposita el problema en un miembro de la familia <sup>(1223)</sup>. Señala la importancia de conocer cómo opera el discurso psicótico de la familia, y cuál es **el interjuego del beneficio secundario de la enfermedad, que incide tanto en “el miembro designado” como en los otros integrantes del grupo familiar**”. S.L. de Moscona apunta a una **dinámica disfuncional familiar, en la que el discurso paradójico encubre el predominio de un discurso de muerte**. Según la autora la familia construye una realidad psíquica vincular particular, que podría entenderse **como la forma en la que cada configuración vincular facilita una serie de mecanismos predominantes de las operatorias psíquicas, como la represión, desmentida, forclusión, y todo el entramado en el que se construyen los vínculos**. <sup>(1224)</sup>

En el apartado, “Una clínica pensada en clave de acontecimiento. Potencialidad y/o condiciones de posibilidad” <sup>(1225)</sup>, la autora se pregunta por el mecanismo por el cual **la psicosis cristaliza en un determinado miembro, cuando toda la familia tiene ese tipo de funcionamiento**. Afirma que cuando un niño nace en un determinado grupo familiar, hay un encuentro entre **ese suceso y aquello que determina que se establezca una alianza**. Si en el cruce de ambos queda fuera la posibilidad de la significación del lugar del “tercero”, probablemente quedará afectado el vínculo de filiación, de modo que según la autora se gestó una **“potencialidad” perversa y/o psicótica**. Así en el sistema de parentesco puede

---

<sup>1221</sup> De Moscona, S.L.”*De la in-posición a la imposición del lugar del analista de la familia a la psicosis*”. En “Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento”, 2000. Página 165

<sup>1222</sup> Concepto que aparece en el texto de Freud “*Más allá del principio del placer*”, 1920.

<sup>1223</sup> Para afianzar esta idea, la autora hace referencia a Sami- Ali y su texto “*Lo visual y lo táctil*”, 1984, autor que trata de la relación de la psicosis con la alergia. Analiza varios casos clínicos, en los que se hace coincidir la psicosis y la alergia, y postula que tanto en la una como la otra, la somatización aparece cuando la proyección se debilita, y desaparece cuando ésta se refuerza. Afirma también que, entre proyección y somatización, existe una “correlación negativa”, en la que la alergia es el negativo de la psicosis.

<sup>1224</sup> De Moscona, S.L.”*De la in-posición a la imposición del lugar del analista de la familia a la psicosis*”. En “Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento”, 2000. Página 173-174

<sup>1225</sup> Ibid. Página 174.

encontrarse en el paciente psicótico designado que **“la matriz edípica” contiene una filiación temporal que compromete a la historia**”. (<sup>1226</sup>)

La cuestión no es que no sea posible diferenciar **la posición del padre o de la madre**, que presentan deficiencias notorias en el ejercicio de su función, sino la dificultad estriba en **no poder encontrar el camino tendente a la triangulación**. Además la autora se plantea que la experiencia clínica impulsa a buscar nuevos encuadres teóricos y nuevos conceptos, como el de **potencialidad y acontecimiento**. Con respecto a este último, menciona la obra de Badiou y sus **teorías del acontecimiento** (<sup>1227</sup>). Este autor sostiene que **no debemos confundir el acontecimiento con el hecho, puesto que el acontecimiento se construye; va más allá de los hechos, pues a partir de ellos puede asegurarse la verdad de los mismos**. Es necesario un intenso trabajo para que **lo excluido produzca acontecimiento**, que no es posible sin una **estructura que lo delimite, que lo circunscriba, y se lo reconoce como tal una vez que está producido**. Badiou sostiene que **un acontecimiento puede configurar un nuevo contexto de significación**.

La autora dice que hay que estar atento a las repeticiones, pero también a **lo novedoso, a lo singular**, pues lo desconocido es una fuente donde podemos buscar algo que mueva la situación (<sup>1228</sup>). En ese aspecto, la autora nos invita a **interrogarnos acerca de lo novedoso y a poder analizar lo inesperado**. Este dispositivo podría ser una forma válida de analizar y modificar lo que la autora denomina **“los espacios vinculares”**, puesto que es **un espacio abierto a la significación**.

Por otra parte, el hecho puede ser incorporado o no al encadenamiento significativo, pero si se convierte en acontecimiento, **marca una ruptura**, y podría darse **una nueva organización donde cambia el discurso, permitiendo poner nombre al vacío que produce lo no sabido de la situación**. Esta propuesta permite una visión mucho más amplia cuando se está tratando con familias de funcionamiento perverso o psicótico, en las que **hay fallas o agujeros en la posibilidad de realizar transcripciones simbolizantes, y donde la presencia del otro no despierta ni lo ajeno ni lo diferente**. En estos casos, la tendencia de la familia es intentar **mantener la menor complejidad posible**, apreciándose una tendencia a **sostener el equilibrio homeostático patológico**. El intento de mantener un determinado tipo de funcionamiento,

---

<sup>1226</sup> De Moscona, S.L. “De la in-posición a la imposición del lugar del analista de la familia a la psicosis”. En “Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento”, 2000. Página 174

<sup>1227</sup> Badiou, A. “¿Se puede pensar la política?”, 1985

<sup>1228</sup> En el caso de David, lo nuevo, los elementos que se diferenciaban, han permitido pensar en las posibilidades que hubieran podido potenciarse, posibilidades que hemos ido señalando, aunque no se hayan recogido de modo que hubieran modificado, aunque sea en algún aspecto, la trayectoria del caso.

puede llevar a pagar cualquier precio, incluso la **desubjetivación, la mutilación o la alineación**"  
(<sup>1229</sup>)

Comenta también que **en los casos de la psicosis debemos agudizar más el ingenio, sin dejarnos atrapar por la rigidez, y abrírnos a lo azaroso**. Se refiere también a Piera Aulagnier, la cual señala que **en el registro de la psicosis, al contrario que en la neurosis, es necesario sensibilizar al sujeto sobre aquello que no se repite dentro de esa relación, lo diferente que ella ofrece, lo no experimentado todavía**. Afirmo además que, **en el fenómeno psicótico hay una creación de una significación que es original**, con la que se intenta **tapar un agujero en el discurso del otro**. (<sup>1230</sup>) De este modo el analista podrá hacerse una composición de lugar, para poder ayudar al paciente a que **esos signos puedan ir elaborándose en la cadena significativa, lo cual destaca el valor de la construcción como soporte material de la posible producción de acontecimiento**. Más que descifrar **se trata de cifrar**.

S.L. de Moscona concede gran importancia a **la construcción de un encuadre en el caso de las familias de los psicóticos**, y así lo desarrolla en el apartado *"Contextualización: traza de un territorio"* (<sup>1231</sup>), se refiere a otros aspectos de las familias que, aunque abarcan una amplia gama de patologías, coinciden en algo que la autora define como **familias con trastornos "contextuales"**. Son aquellas en las que no funcionan de forma adecuada lo que denomina como **"los marcadores de cambio de contexto"**, que es un lugar asimétrico que es propio del diálogo analítico. Según la autora estas familias nos enfrentan no sólo con **un "más allá del saber"**, sino con **un más allá de la palabra**". De Moscona señala que cuando nos encontramos con este tipo de familias **que no discriminan entre un adentro y un afuera de sí mismas**, es necesario que el analista **pueda soportar las turbulencias y "las zonas opacas" para no ejercer violencia sobre los paciente**". Pero para poder llevar a cabo esta tarea, es importante **reconstruir el escenario, el encuadre**, puesto que según la autora aquello que no está enmarcado produce **"vivencia de siniestro"**.

La autora entiende que en el caso de la clínica familiar con pacientes psicóticos, el intento terapéutico consiste en tratar de **construir un contexto o red**, que pueda servir como **punto de partida** sobre el cual **"alguna historia puede empezar a contarse"**, incluso puede posibilitar **poder encontrar otra versión a dicha historia, que puede ser el antídoto contra el efecto devastador de la única versión que se ha presentado hasta ahora**. Añade que lo más

---

<sup>1229</sup> De Moscona, S.L. "De la in-posición a la imposición del lugar del analista de la familia a la psicosis". En "Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento", 2000. Página 179

<sup>1230</sup> Auglanier, P. La violencia de la interpretación", 1977. Página 180

<sup>1231</sup> De Moscona, S.L. "Contextualización: traza de un territorio". En "Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento", 2000. Página 185

interesante en estos casos radica en **dar valor a algo que parece que no tiene importancia**, más que en **descubrir una significación oculta**. De Moscona remarca que se trata de **asignarle importancia de verdad a ciertos hechos**, de un modo tal que aquello que les sucede no se presente como una desgracia o fatalidad, **sino que al ser actores de sus propias escenas puedan recuperar protagonismo**. De este modo con la construcción de una historia, puede ofrecerse una **“apertura simbólica”**, para que los hechos adquieran el valor de **“hechos psíquicos”**. De ese modo se pone un freno **al goce invasivo de la subjetividad que este tipo de vínculo produce**. <sup>(1232)</sup>

Remarca que la labor fundamental del analista consiste en **“inscribir sobre los huecos no historizados”**, o dicho de otra manera sobre **la compulsión a la repetición**. <sup>(1233)</sup> Aquí se trataría más bien de **organizar lo que está desorganizado**, de **ayudar a contextualizar**, puesto que por medio de **las primeras ligaduras algo puede anudarse y hacer trama**. Postula que cuando se construye un argumento implica un recurso que ayuda a amortiguar lo siniestro, efecto que se produce porque algo del pasado insiste como algo traumático. Por ello es necesario construir un texto que pueda ser **un camino para pasar de lo real a lo simbólico**, a través de la posibilidad de **“prestar palabras”** que puedan inscribirse en una memoria que **carece de recuerdo**. <sup>(1234)</sup> Rescata las palabras de Freud en *“Construcciones en psicoanálisis”* (1937), en relación con que la construcción **muestra un pedazo de la prehistoria olvidada**, y comenta que se trata de **trenzar “urdimbres relacionales” que se entretejen en la estructura transferencial**. A partir de ahí se pueden **encontrar fragmentos de verosimilitud**. Se trata de **“verdades en tránsito”**.

El objetivo terapéutico final abre **posibilidades de cambio** y construye **un puente que conecta al analista con el paciente**, gracias al cual puede **constituirse un lugar del analista en la familia**. Se trataría, no tanto **“producir interpretación”**, como de **“producir lugar”**. Más que recuperar aquello que falta, se trata de **instaurar un lugar nuevo, un “suplemento”**. El analista ha de esforzarse en **detectar aquello que es inédito y diferente a partir del dispositivo analítico vincular y de su implementación en el proceso terapéutico**.

---

<sup>1232</sup> De Moscona, S.L. *“Contextualización: traza de un territorio”*. En *“Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento”*, 2000. Página 188-189

<sup>1233</sup> De Moscona, S.L. *“El valor de la construcción”*. Ibid., página 189

<sup>1234</sup> Ibid. Página 189

#### 8.4.4.2.- Intervención terapéutica desde el punto de vista del niño.-

Donde más peso tiene el entramado familiar es en el niño, cuyo análisis conlleva indefectiblemente el abordaje del entorno familiar. El trabajo de Graciela Carola Rajnerman (<sup>1235</sup>) aporta algunas reflexiones interesantes acerca **de lo específico del encuadre en estos casos**, desde el punto de vista de **la terapia vincular**. Propone crear en el contexto terapéutico **procesos de “neogénesis” para el niño**, es decir, **la creación de nuevas corrientes de la vida psíquica**, ya que **los niños están en pleno proceso de constitución psíquica**.

La terapia posibilita intervenir sobre **el narcisismo familiar**, en relación con **el sistema de ideales que operan en forma opresora sobre el sistema de relaciones de las familias**. La autora considera que dada la asimetría entre niño y adulto, no es conveniente interpretar el mundo intrapsíquico infantil en una sesión de terapia familiar. Quiere remarcar con esto que existe una **“heterogeneidad radical”** (<sup>1236</sup>) **entre los procesos que tiene lugar en el psiquismo del adulto y en el del niño**. Esto no quiere decir que no pueda haber un abordaje terapéutico bajo un mismo encuadre, pero exige una cuidadosa diferenciación de los movimientos que se desencadenan en ese contexto común. El niño realiza movimientos estructurales libidinales que se realizan **“junto a”, “en relación a”**, aunque tanto **niños como adultos constituyen y construyen la trama vincular de la cual forman parte**. Esto quiere decir que **el niño interviene en el psiquismo del padre y de la madre del mismo modo que éstos influyen en el niño, pero recorren caminos diferentes**.

Rajnerman considera que habría que pensar **el inconsciente infantil como “constituido metabólicamente” por el inconsciente parental**. Utiliza el término **“metabólico”**, en referencia a **la producción de nuevos significados**, y también porque alude a que **el mundo fantasmático infantil ya está marcado desde su origen por lo visto y oído en relación a la fantasmática parental**. La autora sostiene que **el psiquismo es como una trama, que “continúa haciéndose trama”** (<sup>1237</sup>), concepción que implica una visión del aparato psíquico como **“exógena”, que otorga a otro ser humano una función que es fundamental en la constitución psíquica**.

---

<sup>1235</sup> Rajnerman, G.C. *“El niño y su familia: Un punto de vista”*. En “Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento”, 2000. Ed. Paidós. Psicología Profunda. Buenos Aires, 2000

<sup>1236</sup> Referencias a J. Laplanche (“El inconsciente y el Ello, 1987”) en relación a la seducción por parte del adulto hacia el niño, que tiene que ver con la desigualdad entre ambos.

<sup>1237</sup> Rajnerman, G.C. *“El niño y su familia: Un punto de vista”*. En “Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento”, 2000. Ed. Paidós. Psicología Profunda. Buenos Aires, 2000. Página 219

La autora concibe la relación entre el niño y su familia como **“un continuum, una línea con dos extremos, dos opciones unidas por un recorrido que muestra las diferentes modalidades que este tipo de relación tiene para cada una de las familias.** En un extremo estaría **“lo filial”**, donde el hijo es el que cataliza aspectos de **la problemática familiar subyacente.** En el otro extremo podríamos pensar lo filial desde el punto de vista de **lo inédito, de lo nuevo.** Esta modalidad hace posible entender al hijo no sólo como expresión de una problemática familiar que subyace, sino que es algo inédito para ese grupo familiar, lo que según la autora ofrece **un juego infinito en las posibilidades de combinarse.** Esta idea del hijo como **“novedad radical”**, apunta a que se **produce un vuelco con respecto a lo que había antes, un cambio radical,** puesto que el niño **en su lugar de hijo “contiene ambos polos”**, si bien muestra algo de la problemática familiar subyacente, no termina de representarla totalmente, sino que la metaboliza. <sup>(1238)</sup>

#### 8.5.- COMENTARIOS A MODO DE EPÍLOGO.

En palabras de Ricardo Saiegh **el relato está estrechamente ligado con el tiempo.** <sup>(1239)</sup> **“El tejer existencial”** está generado por operaciones que establecen **nexos de unión entre diversos tiempos, históricos intergeneracionales, inter e intra subjetivos.** Es el relato, la historización la que ayuda a formar ese tejido, porque **“lo existencial es impulsado por la dialéctica de lo contradictorio”.** Si esa historización no se produce predomina **“el tiempo de la duración”,** y la polarización siempre- nunca que anula lo potencial, y por tanto lo existencial quedaría colapsado.

Saiegh se refiere a **“Construcciones en Psicoanálisis”** de Freud en relación con **las conexiones entre las diferentes verdades: vivenciales, históricas, construidas y materiales,** que han de surgir **con el material que se ha olvidado a partir de la acción analítica.** Como ya vimos, **tal construcción se erige a partir de fragmentos y huellas que ese material dejó.** También se refiere a Lacan y a su introducción a los escritos técnicos de Freud <sup>(1240)</sup>, párrafos en los que analiza algunos aspectos de **“Construcciones en Psicoanálisis”,** y su apuesta por **reconstruir la historia del sujeto como elemento “estructural” del trabajo analítico.** Destaca

<sup>1238</sup> Ibid. Página 220

<sup>1239</sup> Saiegh, R. **“Del tejer existencial”**, Marzo 2013. En **“Dialogías sobre Psicoanálisis/Arquitectura, Urbanismo/Política”.** Trabajo presentado en la Escuela de Diseño ESDIP (c/ Santa Engracia, 122, salón de actos). Mayo 2013

<sup>1240</sup> Lacan, J. **“Introducción a los comentarios sobre los escritos técnicos de Freud”** 13 de Enero de 1954. En **“El Seminario I. Los escritos técnicos de Freud”**- Ed. Paidós, Buenos Aires 1975.

Lacan el valor del estudio en profundidad que hizo Freud en algunos de sus casos clínicos más famosos, cuya grandeza estriba en haberlos estudiado en su singularidad. Señala que tal singularidad apunta a cómo hay que lograr aproximarse a ***“los puntos esenciales de la historia”***, que no podemos **confundir con el pasado** sino que se trata más bien del ***“pasado historizado en el presente”***, y esto es así porque **ha sido vivido en el pasado** (<sup>1241</sup>) Pero Saiegh señala que Lacan sostiene que lo importante, no es que **el sujeto rememore los acontecimientos importantes de su existencia**, sino que lo que cuenta es **lo que reconstruye con ellos**. Saiegh apostilla que es necesario ***“comprobar lo existencial”***, que es en definitiva lo que nos **lleva hacia delante**.

Culminan estas reflexiones que aquí se traen con unas palabras de Walter Benjamín:

***“Articular históricamente lo pasado no significa conocerlo tal y como verdaderamente ha sido. Significa adueñarse de un recuerdo tal y como relampaguea en el instante de un peligro”*** (En pág. 9 *“Del tejer existencial”*. Tomado de Walter Benjamín *“Tesis sobre la Historia”*)

---

<sup>1241</sup> Lacan, J. *“Introducción a los comentarios sobre los escritos técnicos de Freud”* (Pág.27) 13 de Enero de 1954





## **9.- CASOS PRÁCTICOS.-**

### **9.1.- Introducción.-**

Los casos prácticos aquí expuestos pertenecen a la experiencia acumulada a lo largo de treinta años de trabajo en la Escuela Pública, con los profesores y profesoras, los compañeros de la Red de Orientación, y otros profesionales de diferentes servicios públicos y privados con los que he compartido las historias que aquí se reflejan, y muchas otras más.

Las demandas que nos hacen en los colegios son numerosas, sobre todo tipo de problemas y siempre con mucha urgencia y preocupación, derivada de la difícil tarea de educar que cada día se hace más complicada. Pero hay un tipo de alumnado que especialmente despierta alarma y desconcierto, aquel que puede poner un aula, incluso un Centro, “patas arriba”. Los profesores y los padres nos piden que hagamos algo con ellos, y la mayoría de las veces nos vemos impotentes y con escasas herramientas para poder abordarlos.

Sus problemas graves de comunicación y de relación, las barreras que hay para llegar a su mundo interior y su comportamiento extraño a veces, lleno de violencia otras, nos retan a buscar respuestas. Estos alumnos conviven con niños “normales” dentro de las escuelas, lo que entraña una dificultad extrema a la hora de integrarles con los demás, pero a la vez esta convivencia puede representar una enorme riqueza para estos alumnos y también para los otros niños que se sientan con ellos en los pupitres. Nos piden respuesta a los adultos y al mismo tiempo que se los mire de otra manera.

Los profesionales de la Red de Orientación nos debatimos entre los padres y los profesores, que nos piden que actuemos, que resolvamos el problema. Pero en esa red de demandas, incluso contrapuesta, a veces se deja de lado al niño. En ese proceso ni los profesionales ni los docentes, podemos olvidarnos de que nuestra actuación tiene un componente ético que debe guiar nuestro trabajo según postula M. López Melero. Este autor nos insta a reflexionar acerca de nuestra práctica, que en el caso de los profesionales de la orientación ha de ir de la mano de un concepto de escuela que incluya la diversidad como

riqueza, y por ello hemos de cuidar al máximo desde qué marco realizamos esas evaluaciones que se nos solicita, y qué finalidad tiene. (<sup>1242</sup>)

Por ello la investigación surge de esa búsqueda de comprender los sucesos que marcaron la trayectoria escolar de dos alumnos, con los que trabajé como profesional de la orientación durante un tiempo estimable de su escolaridad. Esta búsqueda que ha cristalizado en el análisis de la situación de estos alumnos, está apoyada en las diversas teorías y concepciones que he desarrollado en los apartados anteriores. A la luz de todo este marco teórico he intentado profundizar en la situación de estos niños y de sus familias, y reunir las piezas que componen el puzle y encajarlas de forma coherente.

Ambos niños proceden de diferentes familias y su trayectoria y vicisitudes ha sido diferente, pero curiosamente han estado escolarizados en el mismo Centro, han tenido los mismos medios de apoyo educativo a su alcance, lo que permite ver en qué grado tiene influencia la acción educativa y cuál es el peso que tienen otros factores, especialmente la familia.

## **9.2.- CASO Nº 1: DAVID.**

### **9.2.1.- La contra inteligencia:**

Antes de comenzar algunas pinceladas teóricas, en relación con el ataque “al aparato de pensar” (la inteligencia) que tiene lugar en algunos de los trastornos más graves. Es de gran interés el trabajo de Isabel Luzuriaga, “*La inteligencia contra sí misma*” (<sup>1243</sup>), que analiza desde el punto de vista psicoanalítico los procesos por los cuales los niños pueden atacar su inteligencia de forma activa como forma de defensa.

La inteligencia tiene como funciones principales las de **adquisición de los datos necesarios (percepción), conservación de los mismos (memoria), y elaboración por medio del**

---

<sup>1242</sup> López Melero, M. Ponencia “*Compartiendo inquietudes y preocupaciones*”, correspondiente a las Jornadas 25 años de SPE (Asesoramiento psicopedagógico colaborativo para la inclusión), celebrado en Alicante en el año 2015.

<sup>1243</sup> Luzuriaga, I. “*La inteligencia contra sí misma. El niño que no aprende*”, 1998. Ed. Biblioteca Nueva, 2ª Edición. Madrid, 2008

**pensamiento**, y según Rapaport su finalidad es **recrear un objeto ausente**. Sin embargo en la **contrainteligencia** hay un **ataque a todas estas funciones**, y según a qué función va dirigida, tiene diferentes consecuencias en el desarrollo y en el aprendizaje.

Nos detenemos un poco más en lo que ocurre en los estados psicóticos (<sup>1244</sup>), en los según Luzuriaga el sujeto tiene **“odio a conocer”**, pero sobre todo **odia su propio aparato mental**. Según Bion uno de los rasgos de la psicosis es la **intolerancia a la frustración junto con pulsiones muy destructivas**, que hacen que ese odio tan fuerte hacia las pulsiones físicas **impida la necesaria intrincación pulsional**. El odio se vuelve hacia el Yo, y por eso **el psicótico proyecta masivamente fuera de sí todos los productos mentales, al mismo tiempo que mutila todas las funciones de éste en relación al conocimiento**.

Cuando operan estos mecanismos, el sujeto vive los fragmentos yoicos que han sido expulsados, **como algo que cobra vida y se torna persecutorio**, bien bajo la forma de un delirio (en caso de la paranoia), o bien en forma mucho más destructivo, como en el caso de la esquizofrenia. En este caso el sujeto siente su aparato mental tan mutilado y fragmentado, que no puede construir un delirio organizado y tales fragmentos le persiguen en su fantasía desde el exterior, en lo que Bion denomina **“objetos bizarros”**.

Aplicando estas breves pinceladas sobre el trabajo de Luzuriaga, a este caso, y en general a todos los problemas de aprendizaje que nos presentan en los Centros Escolares, podremos decir que esa dicotomía entre lo intelectual y lo emocional, queda barrida a la luz de la comprensión psicoanalítica, y al mismo tiempo que hace mucho más compleja la intervención y acción educativa, aporta una forma más rica y profunda de entender los procesos cognitivos, emocionales y de aprendizaje de los alumnos.

### **9.2.2.- Descripción y cronología del caso.**

La primera vez que me encontré con David, fue los primeros días de clase del curso 2005/2006. Era el primer curso que iba a ese colegio, al igual que todos sus compañeros en el nivel de tres años, aunque él tenía cuatro pues fue escolarizado con un año más, por indicación del Equipo de Atención Temprana de Zona.

---

<sup>1244</sup> Ibid. Capítulo VII, “*Los estados psicóticos*”.

Cuando entré a la clase a conocerlo estaba al lado de la profesora, agarrado a su falda y no parecía importarle nada más que estar muy cerca de ella. No prestaba mucha atención a lo que ocurría a su alrededor, ni a lo que hacían otros niños en el corro. La maestra explicaba los colores, y los niños atendían sus palabras y los objetos que les mostraba, pero David seguía en esa actitud, como si él y la falda de la profesora estuvieran dentro de un círculo que les aislara del mundo. Esa profesora, una de las tres que tuvo a lo largo de toda la Etapa Infantil, mostró siempre afecto por él y comentaba que con ella tenía buen comportamiento, aunque a veces mostraba actitudes de agresividad con los otros niños.

Como es habitual en este tipo de alumnos, mi compañera la trabajadora social y yo nos pusimos a estudiar los informes y documentos que teníamos, para empezar a trabajar con las profesoras (tutora y especialistas en pedagogía terapéutica y audición y lenguaje), y también para citar a la familia, dentro de las actuaciones habituales. Los antecedentes que figuraban en el informe del Equipo de Atención Temprana de Zona realizado a la edad de 3 años y 3 meses, se refleja que David tiene problemas de plagioencefalia craneal,<sup>(1245)</sup> enfermedad en la que hay antecedentes familiares por patologías similares. Junto a esto se refieren enfermedades en los primeros meses del nacimiento, con hospitalizaciones sucesivas: bronquiolitis, estrabismo, reflujos por haberle tenido que poner sonda y oxígeno.

En el informe aportado se señalaba un retraso en el desarrollo global, especialmente en el Área del Lenguaje, aunque no se reflejaba que hubiera disarmonías claramente apreciables, al menos desde el punto de vista cuantitativo. También hacían referencia a dificultades para centrar la atención y problemas de sueño, que a veces interferían en el rendimiento escolar. Observaron también dificultades de separación con respecto a la madre, pero en ese momento no se manifestaron de la forma en la que lo hicieron después. También observan buena adaptación a las consignas y cuidados de las profesoras de la Escuela Infantil, pero hacían alusión a conductas autolesivas ante situaciones de stress, rabietas o cuando se le contrariaba, aunque en la Escuela Infantil apenas las habían observado, por lo que se deduce se producían en casa. Ya estaba recibiendo tratamiento en Salud Mental, donde se le prescribió medicación para facilitarle un estado más tranquilo. Señalaban que había un retraso en el control de esfínteres; en este aspecto, como vemos en el relato del caso, se producen comportamientos

---

<sup>1245</sup> Malformación craneal debida a diversas causas: Mala posición en el canal del parto, entre otras. Más vulnerabilidad en varones, niños prematuros y bebés con retraso.

de descontrol de esfínteres, que tienen que ver, según mi apreciación, con el resto de la desorganización psíquica que se producía a todos los niveles.

Al principio del seguimiento de este alumno, me sucedió una cosa muy curiosa: cada vez que escribía su nombre y apellidos, le ponía un nombre diferente. A la tercera o cuarta vez que me ocurrió esto, me di cuenta de que conocía a la familia de otro colegio, y le estaba poniendo el nombre de uno de sus hermanos. Comenté el asunto con la compañera, y recordé a la madre, una mujer joven, delgada y con rostro dolorido. La historia que conocía en ese momento, ya me pareció suficientemente dramática. El hermano tenía problemas que requerían tratamiento psiquiátrico y era una familia con pocos medios que vivía en una casa de muy pocos metros cuadrados. Pero lo más llamativo, es que no habían pedido ayuda a los Servicios Sociales, y éstos parecían no tener datos de esta familia.

David era el menor de cuatro hermanos. El mayor, hijo del padre con otra pareja anterior, está en la cárcel por un grave delito. La madre comenta que siempre fue problemático, pero que su marido nunca tomó en serio su preocupación y la necesidad de que recibiera tratamiento. La hermana mayor, que en ese momento tenía 18 años, acababa de tener un niño que la madre de David se ocupaba en cuidar. La chica vivía con los padres, a pesar de que seguía con su pareja, y el hermano que le antecede, presentaba problemas de comportamiento y ha estado en tratamiento. Los informes que se nos aportan reflejan problemas de tipo orgánico en todos los hermanos (al menos los tres que convivían en el domicilio familiar), patología en relación con el Sistema Nervioso Central, que afecta al comportamiento. En relación con esto último, en los informes médicos hacían un embarazo anterior a David, que desembocó en aborto por presentar el feto anencefalia.

En la familia extensa también existía patología diversa, como los antecedentes de alcoholismo en el abuelo paterno, ya fallecido y un tío materno que también estaba afectado por este problema. El abuelo materno ha estado en tratamiento psiquiátrico. La madre de David, además de sus hijos y de su nieta, se ocupa también de sus padres y hermano, que viven en la casa de al lado. A pesar de esta situación, ha rechazado todo tipo de ayudas encaminadas a obtener una vivienda mejor, porque no quiere alejarse de su familia de origen.

En la primera entrevista con la madre, que realizamos mi compañera y yo recordé enseguida la expresión dolorida de su cara. El relato que nos hacía era dramático: Ella se

ocupaba sin ayuda de sus hijos, su nieta y, además de sus padres y de su hermano. Desde el principio ha comentado los problemas en la crianza de David, y su incapacidad para controlarle y ponerle límites. Cuando nos referimos al hermano mayor, hijo del padre, comenta que está en la cárcel cosa que ella “se veía venir”, porque desde pequeño fue muy problemático. Comentaba también que, cada vez que le hacía ver a su marido que necesitaba ayuda profesional (psiquiatra o psicólogo), le decía que su hijo no estaba loco, que la que estaba loca era ella. Al preguntarle la razón de su encarcelamiento, la madre contestó sin mover un músculo de la cara, y como si lo que dijera fuera algo sin importancia: “Por asesinato. Entre él y otros quemaron a un mendigo. Salió en los periódicos y todo”. Cuando comentamos la entrevista, no sabíamos lo que nos había impresionado más, si el hecho en sí o la frialdad con la que la madre nos lo contó.

Le preguntamos si recibía ayudas por parte de Servicios Sociales y otras instituciones, dados los problemas que tenía, y que no nos explicábamos muy bien cómo llevaba tantos años soportando esa situación. Además le señalamos, que el cuidado de su nieta quizá constituía una sobrecarga para ella, añadido a las ya numerosas dificultades que tenía. Nos contestó con diferentes argumentos, contradictorios entre sí: por un lado se quejaba de los grandes problemas que tenía y de su pesada carga familiar, y por otro justificaba todas y cada una de estas cargas. Parecía que de alguna manera, esa identidad de madre sufrida, de víctima expiatoria de toda su familia, le resultaba gratificante, y más que eso constituía su razón de ser en la vida. Pero en ese momento no conocíamos suficientes datos como para tener esta idea tan clara, como vimos bastante después.

Una de las primeras medidas que tomamos entonces, fue derivarla a Servicios Sociales para que buscara ayudas y recursos que pudieran ayudar a paliar su situación. En las diversas gestiones que hicimos en ese ámbito, nos encontramos con un expediente abierto hace muchos años, que revelaba una problemática familiar iniciada desde hace tiempo: alcoholismo, enfermedad mental, malos tratos, problemas graves de convivencia, y otros hechos que se nos comentaron confidencialmente, pero sin que oficialmente salieran a la luz. También nuestras colegas del Equipo de Atención Temprana, que hicieron el seguimiento de David durante el tiempo que estuvo en una Escuela Infantil atendida por ellas, nos dieron información acerca de esta problemática, largamente gestada durante casi veinte años.

Iniciamos los seguimientos periódicos con las personas responsables de David: profesora tutora, logopeda, profesora de apoyo y logopeda. Nos transmiten tener una buena

relación con el niño y se aprecia sensibilidad por sus necesidades, en especial la afectiva. Nos comentan que busca el abrazo de las profesoras, en especial de la profesora tutora, de forma continua, por lo que dudaban si en casa recibiría el afecto suficiente. Días después en otra reunión de seguimiento, la profesora tutora nos comenta que ha hablado con la madre, y apuntaba a que necesitaba mucha ayuda. Pensaba que habría que pedirle que haga cambios en el trato con el niño, pero poco a poco. La madre le dijo que le cuesta mucho ponerle normas y que se siente rechazada por otras madres en el parque, debido al comportamiento poco adecuado e incluso agresivo de David. La profesora le sugiere que juegue con él y con otros niños, para así enseñarle a jugar con los demás. Nos preguntó si el niño tomaba medicación, porque se quedaba dormido en clase. Acordamos recabar la información en la reunión que habríamos de mantener con el psiquiatra a finales de Noviembre, en la que éste nos informa que no toma medicación actualmente. Si se queda dormido en clase es porque se acuesta muy tarde y duerme poco por la noche. Comenta que se le ha ofrecido mucha ayuda a la familia, así como pautas para tratar al niño. Señalaba que esta familia necesitaba más apoyo por parte de Servicios Sociales y organismos afines, y que desde el Centro de Salud Mental se había hecho ya la derivación.

A lo largo del curso las profesoras (tutora, pedagogía terapéutica y audición y lenguaje) nos transmitían informaciones que denotaban el progreso del niño y sus adquisiciones, aunque este proceso no estaba exento de dificultades. Era más provechoso el trabajo que se hacía con él en contextos reducidos, con la exclusiva atención de un adulto, porque en el aula tenía más dificultades y requería una atención más individualizada por parte de la maestra, que no siempre era posible, dado que tenía que atender a los otros alumnos. Mantenía una buena relación con la técnico educativo (<sup>1246</sup>). Pero no todo el mundo en el Centro Escolar tenía esa buena impresión de David; en los patios de recreo a veces había problemas con los compañeros. Más que conflicto con los compañeros, veíamos una dificultad para entrar en relación, para poder compartir juegos, pues el máximo interés de David era la relación exclusiva con un adulto. A pesar de esto, estas maestras y su cuidadora siempre transmitían impresiones positivas hacia él. David siempre suscitó sensaciones encontradas: Por un lado simpatía y actitudes de protección, y miedo y rechazo por otra parte.

---

<sup>1246</sup> Se hace referencia a esta profesional como cuidadora para que su función sea más comprensible. El perfil profesional de los que hacen esta función es Técnico Especialista de Grado III. Pertenecen al Sistema Educativo dentro del Personal Laboral de Educación. Sus funciones son el apoyo en desplazamientos, colaboración en el aseo y autonomía personal de los alumnos con necesidades educativas especiales, y participan en las reuniones educativas que se refieren a los alumnos que atienden. Son un recurso importante en Educación Infantil y es esencial cuando existen problemas de autonomía, control de esfínteres e incluso cuando existen problemas de conducta, como es el caso.

A mediados de Junio se convocó la primera reunión del Equipo de Trabajo con el Menor y la Familia (ETMF) (<sup>1247</sup>). Además de los miembros habituales, acudió a esta primera reunión la pediatra que atiende al niño y una institución que trabaja con niños con discapacidad, y que atiende a David dos días por semana con carácter ambulatorio. Nos pareció sorprendente que en esta reunión, convocada también para ver la situación de la sobrina de David, que los comentarios acerca de él, tuvieran un sentido contrario al que percibíamos del Colegio. La pediatra hablaba de la madre como una mártir, que sufría los ataques violentos del niño. También en la Institución que atendía a David de forma ambulatoria, comentaban las escenas que se producían antes de las sesiones de tratamiento de logopedia y psicoterapia, en las que el niño atacaba a la madre, ataques que también se extendían a las profesionales que le trataban. El psiquiatra del Centro de Salud corroboraba estos extremos, comentando que también a la puerta de su consulta se producían estos incidentes. Comentó que se había prescrito un tratamiento, que la madre no era capaz de administrarle. (<sup>1248</sup>)

Se comentaron algunas cuestiones relativas a los antecedentes de David. Es asmático y sus problemas de conducta, según refiere la madre, se inician cuando David tenía año y medio. Dice que este niño **“le salió perfecto” en comparación con otros hermanos que le salieron “defectuosos”** (<sup>1249</sup>). También hablamos de las posibilidades de ayuda de la familia (abuelos, tíos), y los profesionales que conocen a la familia desde hace tiempo, nos comentan que los abuelos se hacen cargo de dos sobrinos de la madre y de un hermano de ésta con problemas de alcoholismo. En aquella primera sesión de ETMF, encontramos una diferencia en el comportamiento de David en el Colegio en el Colegio, que con sus innegables dificultades en algunos aspectos aún no presentaba gran conflictividad, frente al que mantenía en otros lugares. En una primera hipótesis, asociamos esta diferencia a **espacios donde está presente la madre y espacios donde no está presente.**

Se inicia al curso siguiente con cambios en las personas que trabajan con el niño en el Colegio: la profesora tutora, la profesora de apoyo y la logopeda, salvo la técnico educativo que sigue siendo la misma. A principios de Octubre hay una nueva reunión de la ETMF, en la que la

---

<sup>1247</sup> Organismo dependiente de los Servicios Sociales, en el que intervienen los profesionales representantes de las Instituciones que trabajan con el niño y la familia (Servicios Sociales, Colegio, Centro de Atención a la Infancia, Salud Mental, ONG que colaboran, y otras instituciones).

<sup>1248</sup> En una de las entrevistas que mantuvimos con ella, preguntada por esta medicación, dijo que aunque se la diera disuelta en la comida, el niño lo notaba y no se la tomaba.

<sup>1249</sup> Recordamos que el anterior embarazo se malogró porque el feto presentaba malformaciones en el sistema nervioso (anencefalia)



pediatra dice que hay pocas posibilidades de ayuda. El niño monta siempre “el número” en la consulta, y se puso el acento en que David “no tiene un diagnóstico clínico”. Todos estábamos de acuerdo en que hay retraso mental, y alteraciones graves del comportamiento, pero nadie se atrevía a ponerle “apellido” a su trastorno. Psiquiatra y pediatra comentan que no hay forma de que tome medicación, pues se la tiene que dar su madre y ésta dice que “la percibe hasta mezclada con la comida” y no se la toma.

El Centro de Atención a la Infancia, que había iniciado el tratamiento del grupo familiar, comenta que ha encontrado colaboración en la madre: acudía a todas las citas, acude a todos los lugares donde se la deriva, lo que se consideró como un elemento positivo por parte de la madre; incluso se apreció algún cambio aunque pequeño. Pero también constatábamos que otra cosa es aceptar las ayudas; por ejemplo Servicios Sociales comenta que no quiere solicitar ayuda de vivienda. En ese sentido, también nos comentó que aunque su casa resulta excesivamente pequeña para todos los que habitan en ella, no quiere separarse de sus padres ni cambiarse de barrio, ya que las viviendas sociales se adjudican allí donde hay vacantes y no suelen coincidir con el barrio de procedencia.

Se volvió a constatar el cambio de comportamiento del niño según el contexto, y observábamos que el momento de ir a llevarle al colegio es el más duro para la madre, por lo que se propuso la posibilidad de buscar una ayuda domiciliaria para acompañar a David y a su madre a la hora de ir al colegio. También se consideró urgente que la familia reciba ayuda, sobre todo la madre, a lo que el psiquiatra comentó que la ha derivado a psiquiatría de adultos. También hablamos de cambios de hora en el tratamiento en Centro de Terapia Concertado, en el que recibía logopedia y psicoterapia, porque coincidían con el horario escolar de mañana y esa interrupción parecía agravar el comportamiento de David a la entrada al Colegio. Se propuso nueva reunión en Diciembre. Al día siguiente se transmite la información de esta reunión a la profesora tutora y a la técnico educativo. Ésta comentaba que nunca ha visto a la madre darle un beso cuando lo trae, que le “suelta como si fuera un paquete”. Hay que señalar que, aunque ha habido cambios en casi todas las personas que se ocupan de él en el colegio, seguían manteniendo una relación afectuosa con David y muestran mucho interés por él. David responde favorablemente a estas atenciones.

Pocos días después se produjo un ingreso en Urgencias en el Hospital Infantil, hecho del que se nos informa mucho tiempo después y cuyo informe no nos remitieron entonces, y lo tuvimos casi al final de su escolarización en el Centro. El motivo del ingreso es el aumento de las

conductas auto y hetero -agresivas, a los que se añade el descontrol de esfínteres, la manipulación de heces, y a no querer utilizar cubiertos demandando a la madre que le dé de comer como si fuera un bebé. En el informe del Hospital Niño Jesús aparecen datos sobre sus antecedentes, y la medicación que toma consistente en Risperidona y Clorpomazina. <sup>(1250)</sup> En la exploración al ingreso, se aprecia un desarrollo escaso del lenguaje oral, dificultades para mantener la atención, y poca tolerancia a la ausencia de la madre (llora, y la reclama constantemente). Se rebela ante los límites y se comporta de forma agresiva. En la entrevista con la madre, refiere las conductas antes mencionadas y las alteraciones en comida, sueño y esfínteres (duerme escasamente 7 horas, come cuando quiere sin tener en cuenta horarios, y también insiste en descontrol de esfínteres). También refiere su tendencia a desvestirse en casa, hasta quedarse totalmente desnudo, así como sus dificultades para darle la medicación.

Se le prescribió una medicación durante la estancia en el hospital y se inició un repertorio de pautas para el comportamiento. Se hicieron las gestiones oportunas para el ingreso de David, explicando a los padres los motivos. Al cabo de unas horas los padres solicitaron el alta voluntaria, argumentando que están angustiados por ver sufrir a su hijo ingresado y que preferían tenerlo en casa “donde el niño está tranquilo y feliz”. Tras la firma por parte del padre del alta voluntaria, se recomendó medicación, seguimiento en Servicios sociales por las dificultades socio-familiares y también por parte de su en psiquiatría infantil de su Centro de Salud de Zona. En el apartado diagnóstico, según la clasificación CIE-10, se establece lo siguiente, de forma provisional:

- -Eje I.- F07: **Trastornos de la personalidad y del comportamiento debidos a enfermedad, lesión o disfunción cerebral.**
- Eje II.- F80.9: **Trastorno del desarrollo del habla y del lenguaje sin especificar.**
- Eje III.- F79. **Retraso mental sin especificar.**
- Eje VI: 5 **Discapacidad grave y generalizada.**

Esta hubiera sido una buena oportunidad para que David y su familia recibieran el tratamiento que tanto necesitaban, pero quizá la patología familiar era tan grave, que no le permitió aceptar que ayudaran a David. En el colegio ya empezábamos a tener la idea de que a la familia tenía dificultades para aceptar las diferentes ayudas, y parecía que en

---

<sup>1250</sup> **Risperidona.-** “Agente antipsicótico, indicado para las psicosis esquizofrénicas agudas y crónicas, para alivio de las síntomas positivos (alucinaciones, delirios, trastornos de pensamiento), y síntomas negativos (pobreza de lenguaje, aislamiento social), y en la demencia con síntomas psicóticos. En su variante “Risperdal”, se recomienda a esquizofrénicos menores de 18 años. A partir del 2006, de utiliza para tratamiento de cuadros como el autismo” (Sdad. Española de Neurología)

**Clorpomacina.-** “Medicamento neuroléptico, utilizado como un antipsicótico clásico, que actúa sobre la dopamina.” (Wikipedia)

el fondo estaba poco interesada en mejorar su situación. Por un lado demandaban masivamente a diferentes servicios, preferentemente a lugares nuevos, que no conocían el tema, y siempre se quejaban de que nadie les ayudaba. Cuando la recibían la rehusaban o ponían muchos inconvenientes, como ya se irá viendo.

En los seguimientos realizados en aquel momento tanto en el colegio como con el psiquiatra de Zona, que está barajando la posibilidad de pedir su evaluación en un Centro de Día. Antes de las vacaciones de Navidad se convocó otra reunión de ETMF. En este curso aumentó el absentismo escolar, porque la madre no le trae al colegio, alegando que han aumentado las agresiones y que monta “un espectáculo”, en el que interviene la gente: algunos para ayudar a la madre a controlar al niño, otros para compadecerla y otros para increparla porque creen que es ella la agresora, e incluso ha tenido que intervenir la policía. En el colegio están preocupados porque a veces hay altercados a la hora de entrada, aunque una vez que le recoge la técnica y ésta le calma (tarda poco en conseguirlo), el niño está contento durante toda la jornada.

Dado que el momento peor es el de la separación de la madre para entrar en el colegio, consideramos que puede ser útil una persona que le acompañe en ese momento y que ayude a la madre, para lo cual solicitamos un servicio de acompañamiento a los Servicios Sociales. Por otra parte consultamos a la Inspectora del colegio, que también preside la Comisión de Absentismo (<sup>1251</sup>), que nos comenta que, si bien la Educación Infantil no es obligatoria, cuando los padres matriculan a su hijo en el Colegio se comprometen a una asistencia regular. También aprovechamos la ocasión de que hay que tramitar la prórroga de la permanencia un año más en E. Infantil (<sup>1252</sup>), y hacerle una evaluación psicopedagógica, que además nos permitiría conocer su funcionamiento cognitivo, su proceso de aprendizaje, y otras cuestiones.

A principios de año tuvimos una entrevista con la madre, quien nos comunicó que ya está viniendo una auxiliar y que ya no va por las mañanas al Centro Terapéutico Concertado. Manifiesta que el momento mejor del día es cuando recoge al niño del colegio. El niño sale contento y es el momento en que madre e hijo intercambian abrazos. Analizamos con ella algunas de las posibles causas por las que el niño entra en el colegio tan alterado; podría ser

---

<sup>1251</sup> Este es un organismo que depende del Ayuntamiento, concretamente de la Concejalía de Educación, y en él están representados los Centros Docentes del Distrito.

<sup>1252</sup> Para que un alumno pueda permanecer un año más en la Etapa de Educación Infantil, ha de realizarse un trámite: informes favorables de la familia, la profesora tutora y el equipo de orientación (es imprescindible que sean favorables los tres informes), y con éstos informes el Director/ra del Centro lo eleva a la Inspección, para que resuelva esta petición.

que se agolpa mucha gente a la entrada del colegio, (los niños y los padres que les acompañan entrando al Centro). También apuntamos que ese es el momento de la separación entre David y su madre.

Ese mismo día hablamos con la profesora tutora, quien nos comenta que la auxiliar que le han puesto a la madre para acompañarla con el niño va a venir a hablar con ella la semana siguiente. También nos hace saber que ha empezado a observar descontrol a la hora de la comida (se abalanza sobre la comida, come sin cubiertos, y desordenadamente). Intentan trabajar pautas y hábitos. Dice que tiene que aprender a jugar con los demás, y que ante algunas situaciones conflictivas funciona bien la retirada de atención ante conductas poco adecuadas, aunque tal método no es del todo eficaz. Se consigue que haga caso con insistencia y reaccionando con tranquilidad ante sus comportamientos. Pocos días después, a finales de Enero, cuando entro en el Colegio le vi de la mano de su madre entrando muy contento al colegio, y ambos se despiden con un cariñoso beso. Vimos entonces que este podría ser un signo de mejoría de la relación madre-hijo.

Poco tiempo después se inicia la evaluación psicopedagógica de David con motivo de confirmar la permanencia de un año más en la etapa de Educación Infantil. <sup>(1253)</sup> Se realizó en varias sesiones, en las puedo observar cosas muy interesantes, y aunque resultó complicado establecer una valoración cuantitativa del grado de su desarrollo, debido a la dispersión de su atención y a su hiperactividad constante, se pudieron observar muchos aspectos de su comportamiento en otras esferas. David funciona con altibajos: a veces realiza sin problemas la tarea encomendada y otras es incapaz, o bien se niega. La evaluación se produjo en varios contextos: observaciones en el aula, en actividades de psicomotricidad y también en sesiones individuales de aplicación de pruebas.

En la sesión de psicomotricidad, se pudo apreciar que David fue capaz de realizar algunos ejercicios que ejecutan sus compañeros de clase, pero lo hace a un ritmo diferente, pues hay que integrarle constantemente en el grupo (se va, se pone a jugar solo). Le gustaban más las actividades que implican movimiento como correr, saltar, jugar a la pelota, lo que realiza sin demasiadas dificultades, y donde se evidenciaba un buen nivel de equilibrio y coordinación. Donde se apreciaron dificultades, fue a la hora de inhibir el movimiento, seguir el ritmo marcado y en general para la relajación muscular, debido a su constante actividad y a la

---

<sup>1253</sup> David se incorporó al Centro con un año más del nivel correspondiente, y era necesario tramitar la prórroga de un año más en la Etapa de Educación Infantil.

tensión interna que domina todo su funcionamiento físico y psíquico. Era un niño cuyo gesto habitual es de tensión, en el que no es habitual la sonrisa. Su rostro aparece contraído, la mirada errática y sus movimientos están marcados por la rigidez y brusquedad.

Su motricidad fina y la grafomotricidad, no correspondían a la madurez de un niño de su edad. Coge el lápiz de forma incorrecta, y no hay control en su trazo. No representa figura humana u otros objetos, pese a que a su edad ya le correspondería. En otros aspectos relativos al aprendizaje escolar, es capaz de reconocer formas, colores y tamaños básicos, así como realizar clasificaciones en torno a un criterio, siguiendo la consigna que se le pide en la prueba (<sup>1254</sup>). Era capaz de contar hasta 10, pero de forma espontánea, pues le costaba seguir las consignas dadas en cada momento.

A pesar de su atención dispersa y su negativismo, podía aprender cosas y con ayuda del adulto, se iba adaptando a las normas y rutinas de clase. Trabajaba y funcionaba mejor en pequeño grupo, y aún mejor cuando está el solo con el adulto. Reaccionaba mejor a los estímulos visuales y prefiere actividades de tipo manipulativo, que implique el uso de imágenes, que otras en las que requieren más atención o instrucciones más elaboradas.

Tenía poca relación con los iguales, y si la había necesitaba alguna intervención del adulto, y en algunos momentos, y sobre todo en el último año de su escolaridad en este Colegio, llegó a agredir a alguno de sus compañeros. No era capaz de establecer un juego interactivo durante el tiempo suficiente, y tendía a jugar solo, a no ser que el adulto mediase en el juego con otro niño. Con los adultos del colegio, la relación era buena y era muy sensible a las muestras de afecto y al reconocimiento social. Buscaba el contacto con él reclamando constantemente su atención; algunas de sus conductas disruptivas o poco adecuadas estaban motivadas por la poca tolerancia a ser uno más entre los demás niños, por la búsqueda de la atención exclusiva del adulto y por dificultades en compartir objetos y materiales con los demás. Era especialmente receptivo a las atenciones de la profesora tutora de ese curso y a la cuidadora; las órdenes y límites que provienen de ellas suelen ser respetadas por él, a pesar de su oposicionismo (<sup>1255</sup>) y movimiento constante. En la evaluación también aceptaba de buen grado mi presencia y mis sugerencias, que yo adaptaba a su ritmo y disposición.

---

<sup>1254</sup> Prueba MC Carty de Psicomotricidad y Aptitudes (aplicable desde los dos años y medio hasta 8 años y medio)

<sup>1255</sup> Lo primero que dice cuando se le propone algo es “no”

En lo relacionado con el desarrollo del lenguaje, se aprecian los mismos altibajos que en otras Áreas. En primer lugar, la atención hacia los estímulos que se le presentan era escasa y había que reconducirle frecuentemente hacia la tarea que se desea realizar con él, pero evitando forzarle. Era capaz de reconocer imágenes sencillas, tanto de objetos como de acciones. Existía buena concordancia gramatical (género y número), pero la sintaxis de la frase aparece alterada. No utilizaba el pronombre “yo”, aunque en momentos más distendidos de la conversación si lo utilizaba. En el lenguaje espontáneo aparecen discursos que no tienen nada que ver con el contexto, y daba la impresión de que éste discurso correspondía a cosas que oía en otros lugares o bien que le dicen en casa. Se apreciaban también fijaciones en dichos discursos, pues los repetía una y otra vez en el momento en que se distrae de la tarea a realizar, lo que sucede con frecuencia. Usaba el lenguaje preferentemente para hacer peticiones, compartir la atención y expresar sus deseos, pero de forma muy rudimentaria. No se observó que usara el lenguaje como regulador de la acción. Analizando estos aspectos, no daba la impresión de que David tuviera una representación de sí mismo como algo separado, ni tampoco una representación unificada de la figura humana. Esto impedía que David pudiera desarrollar una representación simbólica de sí mismo como sujeto de un relato con sentido.

(<sup>1256</sup>)

En las sesiones individuales de evaluación, pude observar y participar en un juego que David creó. La sala era una biblioteca adaptada para los alumnos de Educación Infantil, en la que había muchos materiales de juego, y también con los que trabajaban las profesoras (telas, cartulinas,). En una de las paredes había anaqueles con libros de cuentos, a una altura accesible a los niños, para que éstos pudieran mirarlos con comodidad. Desde el principio David eligió un cuento, en el que había dibujada una gran luna llena y un gato. Le llamó la atención y empezó a iniciar un juego en el que decía: “¿Dónde estás, luna?”; o bien “Ven aquí luna, no te escondas”. Siempre que entrábamos en aquella sala repetía este juego, que recuerda a los juegos de escondite de los niños pequeños. Recordaba a ese juego famoso que observó Freud (*fort-da*). También preguntaba constantemente “¿qué es esto?” o “¿quién es este?”, pese a que ya se le ha contestado, como también hacen los niños pequeños. Este comportamiento puede tener que ver, por un lado, con la dificultad de David de interiorizar los objetos o situaciones, y parece que con estos juegos repetitivos intenta afianzar y fijar los objetos en su interior.

---

<sup>1256</sup> Comentarios basados en las aportaciones de la directora de Tesis Amaya Ortiz de Zárate, que también añade que David tampoco tiene representación del sujeto del enunciado, evidenciado por que no utiliza el pronombre personal “yo”.

En las conclusiones del informe que siguió posteriormente a esta evaluación, se hacía notar la discapacidad intelectual de David, que es evidente, pero además ese retraso se producía de forma disarmónica, lo que hacía que el aprendizaje escolar se produjera de forma discontinua. **Esa discontinuidad y disarmonía, responden a un funcionamiento mental que transcurre de forma similar, produciéndose el desarrollo no de forma progresiva, sino con profundos altibajos y con “cortes de fluido” frecuentes.** Se apreciaron dificultades importantes para interiorizar lo que viene del mundo exterior, lo que le obstaculiza para formar conceptos, aprender de forma sistemática y regular, y también para establecer relaciones afectivas, especialmente cuando los vínculos son ambivalentes o inestables.

Consideramos que por esta razón, es en el seno de su familia, donde tiene mayores dificultades de relación, que se puede apreciar en **las dificultades para poder soportar la separación física de su madre y en la conducta que tiene cuando está con ella.** Esta dificultad es correlativa a **la dificultad que tiene la propia madre para separarse de sus padres y de sus hijos,** que se evidencia en que prefiere **soportar el hacinamiento en casa y el rechazo de la ayuda por parte de los Servicios Sociales.** Siguiendo las observaciones de la profesora Amaya Ortiz de Zárate, formulamos la hipótesis de que tal vez esta madre quiera que se le ayude, pero al mismo tiempo tiene una enorme resistencia para que **“un tercero” intervenga en la organización de la relación con su familia.**

Se recomendó seguir en el programa de Integración, poniendo énfasis en las cuestiones de tipo relacional: juego simbólico, interacción con iguales y el lenguaje sobre todo en aspectos comunicativos y semánticos. Pese a esa recomendación, éramos conscientes de que la permanencia en un contexto escolar normalizado iba a resultar muy difícil, porque eran necesarios unos cambios importantes que dudábamos que en un año se pudieran producir: **mayor estructuración del entorno familiar, vínculo más “sano” con su madre, tratamiento adecuado y eficaz desde el punto de vista psicoterapéutico y médico tanto del niño como de su familia, mantenimiento de un entorno escolar que le estructure y le contenga, y a la vez le acoja.** Pero las decisiones se toman con los datos actuales, y al año siguiente, con el definitivo paso a la Educación Primaria, habría que volverle a evaluar.

Más o menos por esas fechas, la profesora tutora nos informa que vino a verla la madre, y le dijo que no iba a volver a traer a David, porque tiene que traerle a rastras y ya no sabe qué hacer. No ve la solución a su problema. La profesora le comenta que le ve mejor a la hora de entrada al colegio, pero la madre insiste que no tiene arreglo, que le ve peor. Ha

agredido al abuelo con un palo, y a su sobrina, hija de su hermana. La profesora intenta calmarla y hacerle ver que el niño tiene que venir al colegio, porque si no las conductas de David van a empeorar. Nos pide que veamos a la madre, a la que recibimos unos días después. En la entrevista que mantenemos con ella, nos dijo que ve un retroceso en su hijo: se lleva todo lo que coge a la boca, y otras conductas de tipo regresivo. En relación con las agresiones de David a su sobrinita, le comentamos la importancia de que esta nueva familia tenga su casa. Nos cuenta que está viviendo con el novio (el padre de la niña), lo que al padre no le gusta porque el yerno no era del agrado del padre. Viven en la casa de un conocido del chico, pero éste les quiere echar de la casa.

Al preguntarle por la cuestión de la venida al colegio y las dificultades para traerle, comentó que ya no viene la auxiliar facilitada por Servicios Sociales porque ella misma ha rechazado este servicio. Dice que el niño viene mejor con ella, que para llevarle a rastras, mejor ella que es su madre, pues no consiente que nadie le ponga la mano encima a su hijo. Decía que prefería que le ayudasen las personas que espontáneamente se brindan a ello en el trayecto al autobús. Por otra parte se queja de que nadie le dice cómo tiene que tratar a su hijo. Le preguntamos por el psiquiatra que la está tratando a ella, y comentó que no le dice nada, que la escucha pero que no le dice nada. Le proponemos que solicite a Servicios Sociales un educador domiciliario, para darle pautas de cómo trabajar con su hijo.

Al mes siguiente (Marzo de 2007), nos informa el Centro de Atención a la Infancia, que la hermana de David ha encontrado trabajo. La madre sigue acudiendo a las sesiones de éste organismo, y también nos comentan que la madre ha prescindido del servicio de acompañamiento para llevar al niño al colegio, cosa que ya sabíamos. Asimismo nos informan de que ha pedido una silla especial, como la que llevan los discapacitados, para llevarle al colegio con más comodidad. Interviene la Empresa responsable de los auxiliares de acompañamiento familiar, y comentan que el niño es el que soporta todo el conflicto familiar. Consideramos que estos profesionales han dado en la diana, puesto que parece que la patología está totalmente centrada en el niño. Desde los Servicios Sociales, viendo las dificultades de la familia no sólo para poder atender al niño, sino para aceptar la ayuda, propusieron a la familia una medida de guarda (<sup>1257</sup>), que el padre de David rechaza y ante la

---

<sup>1257</sup> Guarda: Medida intermedia para evitar la pérdida de la custodia de un menor. Consiste en que la familia permite el internado del menor durante la semana, pudiendo pasar el fin de semana en el domicilio familiar. No implica pérdida de los derechos parentales, y se emplea en caso de incapacidad temporal de los padres para atender a sus hijos.



que la madre se muestra ambivalente. La madre desconfía de las Instituciones de la Comunidad de Madrid; dice tener malas experiencias, empezando por su hijo mayor (hijo del marido pero que ella ha criado como suyo), que ha acabado en la cárcel y otras instituciones. Intervino en el debate el Centro de Apoyo concertado, y comentaron que cuando David le ataca es consciente de que hace daño con su comportamiento, es decir que hace daño a propósito. También corroboran la impresión de la Empresa de acompañamiento, acerca del vínculo patológico que tienen David y su madre. Los presentes nos emplazamos para una nueva Mesa del Menor a finales de Junio, convocatoria a la que no pudimos acudir porque se retrasó finales de Julio y en ese momento estábamos ya de vacaciones.

A finales de curso, la profesora tutora nos comenta que la conducta de David ha empeorado sensiblemente. Empieza a agredir a los compañeros, y a ella no le es tan fácil contenerle. No es que antes fuera fácil, sino que ahora le cuesta mucho más esfuerzo.

En el curso siguiente la situación empeoró de forma notoria. La profesora del curso anterior ya no es la tutora del grupo donde está David; cambian también profesora de apoyo y logopeda. A principios de curso sigue con su cuidadora, pero también tiene dos cambios en esta persona de referencia. La nueva profesora tutora le rechaza desde el principio, y también la profesora de apoyo, una muchacha joven con la oposición recién aprobada, pero con una actitud poco favorable a David, e incluso hacia otros niños con necesidades educativas especiales. Durante todo el curso tuvimos que sobrellevar y contener la hostilidad de ambas profesoras, y también la de los padres, que en algún momento se pusieron en nuestra contra porque decían que “impedíamos que su hijo se escolarizara en un colegio más adecuado para él”.

En una de las primeras reuniones con las profesoras, la que ejerce la función de tutora señalaba su impresión de que su alumno estaba desprotegido, y necesitado de mucha atención. Entraba siempre alterado en clase, y a veces se infligía autolesiones, y seguía sin relacionarse con los otros niños de la clase. Opinaba que la prórroga de un año más en el Colegio fue una pérdida de tiempo, puesto que en el colegio sólo está “guardado”, que no se podía hacer nada con él, y pedía que se le cambie de Centro. Le comentamos que una vez empezado el curso no se le puede cambiar de Colegio, y que además las decisiones de prórroga en el Centro se toman con los datos que nos aportaban las profesoras del año pasado. La profesora anterior, presente en la reunión como miembro del Equipo Directivo, nos recordó que a finales de curso ya nos dijo que había empeorado; nosotras le comentamos que siempre

tenemos en cuenta estas observaciones, pero ya estaban tomadas las decisiones y realizados los trámites pertinentes. No obstante hay que hacer una nueva evaluación obligatoria para el cambio de Etapa de Infantil a Primaria, y que en esa evaluación se contemplaría un cambio de Centro.

Por otra parte nos informa la profesora que ha faltado unos días porque le están evaluando en un Centro de Día, derivado por el psiquiatra infantil de Zona. El tema nos desconcierta un poco, porque en la última mesa del Menor a la que asistimos, no se nos informó de que los trámites estaban tan adelantados, y además recibimos una llamada de la trabajadora social de dicho Centro quejándose también de que no la habían informado. Tras una llamada posterior, el psiquiatra se disculpó y se justificó diciendo que lo había comunicado en la Mesa del Menor de Julio, en la que casualmente no estuvimos. También nos informa la profesora tutora en esa reunión, que el niño ha vuelto al Centro de Apoyo Concertado en el horario escolar de mañana, pese a que había un acuerdo tomado que decía lo contrario.

Comentamos que en este asunto **se está centrando la problemática en el niño, sin analizar la de la familia**. Acordamos en elaborar unas pautas escritas para trabajar con él. En esas pautas se contempla sobre todo la actitud a tomar ante las conductas del niño, su necesidad de contención, de anticipación de los cambios, y de que se le ayude a “construir” los significados del entorno. También se recomendaba utilizar cuentos y dibujos, como elemento de partida, pues a él le gustaban mucho, así como trabajar la acogida en el aula, ayudarle a entrar más tranquilo, contando con la ayuda de la cuidadora. Otras pautas iban dirigidas a hacerle ver que ciertas conductas dañaban a los demás y a sí mismo. Comentamos que la mezcla de firmeza y afecto, era la forma de ir creando un vínculo seguro para él, herramienta básica para que pudiera avanzar. Pero este programa y estas orientaciones, no tenían cabida en un contexto en el que había tanto rechazo hacia el niño. <sup>(1258)</sup> Lo que constatamos a diario y desde que realizamos este trabajo, **es que la actitud del profesor y la relación que establece con el alumno es muy importante para la integración del alumno en la escuela, aunque la actitud de la familia sigue siendo capital**.

Días después realizamos otro seguimiento del alumno, que en este caso iban a ser muy frecuentes. En la sesión se encuentran la profesora tutora, la profesora de apoyo y la logopeda.

---

<sup>1258</sup> Este es uno de los problemas más grandes para que ciertos alumnos puedan encajar en la escuela ordinaria. A la falta de medios disponibles para trabajar con este tipo de alumnos, se une que el profesorado no está preparado para abordar una problemática de estas características en el aula. Sería un buen tema de debate la preparación del profesorado para atender adecuadamente a alumnado con estas características.

Las dos primeras veían muchas dificultades en el trato con David, pero además continuaban cerradas por completo a cualquier orientación. Se les intentó explicar el programa que elaboramos, para tratar de ayudar a mejorar el comportamiento del niño en clase, pero ni siquiera me dieron ocasión de exponerlas, y la cuestión quedó zanjada con la frase: “Todo esto es muy bonito en la teoría, pero no se puede hacer nada”. Se insiste de todos modos, en la necesidad de que David pueda establecer vínculos seguros con los adultos que le rodean, puesto que es la base de todo el trabajo que se quiera hacer con él. En ese sentido, se explica también que el comportamiento de David mejora según se establezca esa relación. Por ello, cuando mi compañera y yo analizábamos la situación, pensábamos que en ese clima de rechazo era difícil que David pudiera establecer con estas profesoras el vínculo seguro que necesitaba, y que las cosas no iban a mejorar. En esa reunión, y en la mayoría de las que mantuvimos con la profesora, nos reclamaba con insistencia que se cambiara al niño del Centro. Nuestra respuesta era la misma: que una vez iniciado el curso no podría realizarse ese cambio, pero que lo tendríamos en cuenta de cara al cambio obligatorio de Etapa Educativa. En ese sentido, instamos a consultar a la Inspección, ya que es un tema legal, y nuestra obligación era cumplir la normativa.

Poco tiempo después se celebra una nueva Mesa del Menor en la que se habla de la hermana mayor y la sobrinita, así como del hermano mediano con el que está trabajando un educador social, con cierto éxito. En cuanto a la hermana mayor, se informa que ésta se ha separado de su pareja, a la que parece ha denunciado por malos tratos. La madre de David continúa quejándose de sus conductas agresivas, que también hacen peligrar la integridad de la nieta. Esta cuestión es objeto de enfrentamientos entre madre e hija, en torno a la agresividad de David. <sup>(1259)</sup> En esta reunión también se barajan opciones relativas a la escolarización y tratamiento del niño. Estas opciones serían el ingreso en Centro de Día Terapéutico <sup>(1260)</sup>, la escolarización en un Centro de Educación Especial, cuya propuesta era responsabilidad nuestra, y de no ser admitido en el Centro de Día, la propuesta de la pediatra y del psiquiatra era la de su incorporación a un Centro Médico Psicopedagógico.

---

<sup>1259</sup> La madre a su vez se queja de que la hija no se comporta de forma responsable. No le ayuda en las tareas de la casa, no busca trabajo ni parece tener interés en ocupar un lugar de adulto, pese a que permanecer con su familia le ocasione malestar e incluso riesgo para su hija. Se repite trágicamente la historia familiar en una nueva generación, pues también elige una pareja parecida a su padre y hermano mayor (violento, maltratador y que no puede cuidar de ella y de su hija)

<sup>1260</sup> El psiquiatra ya hizo la derivación para evaluación y posible tratamiento en ese Centro.

A pesar de las recomendaciones y acuerdos tomados en las reuniones de Mesa del Menor, el niño seguía acudiendo en horario de mañana al Centro de Apoyo Concertado, lo que ocasiona que las representantes del mismo fueran reprendidas por parte de la responsable de Servicios Sociales, coordinadora y convocante de las Mesas del Menor. Interviene también el psicólogo del Centro de Atención a la Infancia (<sup>1261</sup>), que ha empezado a tratar a la familia, y resume así las necesidades que tiene David:

- **Necesidades de vínculo.**
- **Necesidades de tratamiento de sus trastornos psicopatológicos.**
- **Necesidades educativas.**

La mayoría suscribimos este acertado análisis, pero no somos capaces de llegar a acuerdos de cómo abordarlas, aunque coincidimos en que los menores de esa familia están en situación de serio riesgo, y barajamos que tal vez este niño puede estar en “riesgo” y “desamparo”. Al final de la sesión, llegamos a acuerdos, en los que se hicieron propuestas de actuación con la familia, y con respecto a David, nos comprometimos a mejorar su asistencia al colegio, y también les comunicamos que teníamos que realizar de nuevo una evaluación psicopedagógica que era obligatoria pues finalizaba la Etapa de Educación Infantil, y que a partir de ella se tomarían las decisiones relativas a orientar la escolarización del niño para el curso que viene. También acordamos esperar los resultados de la evaluación en el Centro de Día.

En fechas próximas nos reunimos con la profesora tutora, para informarla sobre la reunión de Mesa del Menor. Ella nos comentó que el clima de su clase está “efervescente”, por causa del comportamiento de David: Está moviéndose continuamente, se desnuda a la primera de cambio; si se le fuerza a hacer algo se altera y puede agredir a otros niños. Se queja de que la madre “lanza al niño “a la clase y se va sin darle un beso y sin despedirse (<sup>1262</sup>) Por otra parte señaló que aunque costaba trabajar con él, prefería actividades relacionadas con el Área de Matemáticas (clasificaciones, discriminación de tamaños etc...) Insistimos en llevar a cabo las pautas que le dimos por escrito y establecemos una reunión para pormenorizarlas y ver las dificultades concretas para llevarlas a la práctica. También se acordó proponer a la madre algunas orientaciones para mejorar el comportamiento del niño en las despedidas cuando

---

<sup>1261</sup> Organismo dependiente de los Servicios Sociales, al que se derivan familias en situación de riesgo o riesgo potencial.

<sup>1262</sup> La cuidadora anterior también se quejaba de esto mismo.

entra en el colegio. En ese sentido, la profesora comentó que parecen haber remitido las rabietas de entrada al colegio. Días después nos entrevistamos con la madre. Le preguntamos por la medicación de David, y nos dijo que la última medicación que tomó le sentó mal y le produjo incontinencia (<sup>1263</sup>). Insistió en sus dificultades para darle la medicación, porque dice que la rechaza, incluso disuelta en la comida. Nos preguntó por la posibilidad de una silla especial para traerle al colegio y así evitar, al menos en parte, las rabietas cuando viene.

Después de las vacaciones de Navidad tenemos una reunión con el psiquiatra en el colegio, junto con la profesora tutora, Jefatura de Estudios, profesora de apoyo y logopeda. Nos informa sobre la evaluación que le están haciendo en el Centro de Día, con cuyo psiquiatra está en contacto. Pone mucha confianza en este Centro y en la intervención que pueda hacer. Las profesoras le preguntaron sobre el diagnóstico de David, a lo que contesta que su opinión es que puede ser un Trastorno Generalizado del Desarrollo de base orgánica, lo que puede ser la causa de la fuerte disarmonía que se produce en dicho desarrollo. Se vuelven a hacer comentarios acerca de qué tipo de Centro es más conveniente para él.

Dos días después recibimos noticias de los resultados de la evaluación en ese Centro, que nos transmite la trabajadora social del Centro de Salud. Nos visita en el Centro y nos reunimos con la Dirección y Jefatura de Estudios. Parece que no le van a dar tratamiento en el Centro de día, porque no cumple los criterios. Los informes fueron remitidos posteriormente al Centro de Salud Mental, que a su vez nos los facilitó a finales de Enero. El diagnóstico era déficit intelectual y trastornos de conducta de base orgánica (<sup>1264</sup>), lo que motiva que el alumno no reúna el perfil adecuado para ser admitido a tratamiento en ese Centro, junto con una disarmonía en su desarrollo evolutivo. A la vista de estos resultados, parecía oportuno iniciar las gestiones para buscar un colegio de educación especial, adecuado a sus características, que cubra sus necesidades educativas y sea accesible para la familia. Días después empecé a realizar la evaluación psicopedagógica a tal efecto.

La primera sesión de evaluación duró aproximadamente 45 minutos. Pasé a su clase a buscarle, y en ese momento estaba jugando con un gato de plástico (muy feo, por cierto), que parece gustarle mucho puesto que ya le he visto otras veces con él. También tenía en la mano una varilla de un juego de construcciones. Le dije que me acompañara, lo que hace sin

---

<sup>1263</sup> Parece ser que la Risperidona (medicación que se le administró en algún momento), tiene entre otros efectos secundarios la incontinencia

<sup>1264</sup> En manuales de psiquiatría infantil, entre otros el “Manual de Psiquiatría” de Ajuriaguerra, se describe una modalidad de psicosis que es la psicosis deficitaria, en la que existe deterioro de las funciones cognitivas.

rechistar. Intenté aplicar algunos ítems de la Escala Verbal del WPPSI (<sup>1265</sup>), sin éxito. No responde a órdenes verbales y parece que la vía de entrada de información verbal “no está disponible”. Probé con la Escala de Psicomotricidad y Aptitudes de Mc Carthy, con la que consigo mayor colaboración, como por ejemplo que haga algunas figuras con los cubos, siguiendo las consignas del test, pero por poco tiempo. Aguanta poco que le den órdenes, y enseguida dice “no”; en ese momento no se le puede forzar, si se quiere evitar una rabieta. Volvió jugar con el gato y la varilla, y le seguí un poco el juego para mantener el contacto. Luego saqué unas láminas con dibujos, para que los nombrara y señalara. Como a él le gustaban mucho, aproveché para ir pasando otros ítems de la prueba. Es capaz de nombrar objetos en los dibujos, y luego me invita a que yo lo haga también. También obtuve una buena colaboración a la hora de hacer los puzles y repitió varias veces algunos que representan animales. Aproveché uno de ellos, que representa a un loro con muchos colores, para ver si podía reconocer los colores básicos, identificando algunos de ellos. Luego pasamos a realizar otro tipo de actividades, y le propongo un juego con los cubos de construcción y el gato. Hicimos una casa para el gato y le propuse hacer un juego en el que el gato entra en la casa, sube las escaleras, etc. Le apliqué una prueba completa el K-BIT (<sup>1266</sup>), en la que tenía que dar respuesta a diversas láminas, para poder observar el nivel de vocabulario y la capacidad de asociación visoperceptiva.

Esta sesión me hizo pensar que David podría estar en una etapa “presimbólica”, y que aunque no podía organizar por sí mismo sus percepciones y su pensamiento, y que su mundo interno parecía desestructurado, el niño **puede construir lo que falta en ese entramado simbólico, con la ayuda de un adulto atento a sus necesidades e interesado en tener un vínculo con él**. Pero hasta ahora lo tenía muy difícil, pues no puede contar con todos los adultos que le rodean, en especial con los más cercanos.

En la sesión de juego libre planteada, se le ofreció una serie de objetos: muñeco, platos, vasos y cubiertos de juguete, perro en forma de arrastre, coches. . . (<sup>1267</sup>) También se llevó la varilla con agujeros. Una vez en el despacho y colocados los materiales encima de la mesa, jugó

---

<sup>1265</sup> Nivel de Preescolar de la Escala Weschler.

<sup>1266</sup> Test de Inteligencia Breve de Kauffman.

<sup>1267</sup> Las aulas de Educación Infantil, están organizadas por rincones (espacios con diferentes materiales), por el que los niños van rotando, y en algunos momentos pueden escoger libremente a cuál van. Uno de esos rincones es de juego simbólico.

con la cuerda de un perro con una cuerda, y le subió desde el suelo a la mesa tirando de la cuerda. Le sugerí que mirase el recipiente donde están el resto de materiales y sacó los platos. Se puso a decirle cosas al perrito de juguete, y seguidamente le hizo chocar contra el lateral de la mesa que es de metal haciendo mucho ruido. Cogió la regleta con agujeros e intenta meter el extremo de la cuerda del arrastre en uno de los agujeros. Se dedicó a golpear y tirar los objetos, y cada vez parecía más alterado, usando los objetos como si fueran proyectiles, independientemente de su uso y sin establecer relación constructiva con ellos.

Me decidí a intervenir, e intenté pasar una prueba de lenguaje, pero sin éxito. Lo único que conseguí que hiciera fue un puzle que aparece en dicha prueba. Me pidió salir del despacho y volver a su clase, y acepté pues así puedo hacer una observación de su comportamiento en la misma. Pero una vez allí, la situación empezó a descontrolarse: corría de un lado para otro, empezó a tirar cosas y se mostró alterado. Negocié con él para volver a trabajar juntos, y le ofrecí un caramelo para que se venga conmigo. Pude lograr que se calmara y aceptara volver al despacho, pero antes cogió el gato de plástico que trae otras veces. Observé que a David le cuesta establecer relaciones con más de una persona y objeto.

Cuando volvimos al despacho, le propuse hacer una casita para el gato con los cubos de construcciones. Juega a que el gato entra y sale de la casa, y también a esconderlo. Le sigo el juego y en un momento le digo que el gato no quiere salir de la casa, hasta que él no le dé un beso. Dice que no, y entonces le puse voz al gatito y le pedí que le diera ese beso. Me mandó callar cada vez en voz más alta y cada vez más enfadado. En un momento me dijo “¡cierra la puta boca”!, ante lo que no insistí más. Después le dejé jugar un poco con los coches y recogimos el material, finalizando así esta sesión.

Esta sesión de exploración se parece un poco a lo que podría ser una sesión de terapia. La planteé para observar su funcionamiento en el juego libre, y ello permitió ver una perspectiva más amplia de la que normalmente se desarrolla en una aplicación de pruebas psicopedagógicas. <sup>(1268)</sup> Pude comprobar que David se descontrolaba sin la mediación del adulto, como pudo verse en la parte de la sesión en la que le dejé jugar solo con los materiales sin intervenir. Sus impulsos le desbordan y no puede frenarlos, pero la intervención del adulto hace que se contenga. No me costó demasiado que siguiera mis indicaciones, aunque lo hice sin

---

<sup>1268</sup> Winnicott en “Juego y Realidad” insiste en el valor de espacio potencial y transicional que tiene el juego, que tiene la función de representar sus fantasías y favorecer la simbolización del mundo interno, y además cumplir la misión de “tercero”, lo que también refuerza su valor simbólico.

imponerme bruscamente. Corroboré la impresión de la sesión del curso anterior: David se deja “construir”.<sup>(1269)</sup>

Sus necesidades son mucho más amplias que lo puramente educativo, aunque cada vez está más claro que la escolarización más apropiada para él es un Centro de Educación Especial, en el que el contexto está más estructurado, hay menos niños por aula y sobre todo el profesorado está preparado y mentalizado para trabajar con alumnado muy afectado. Necesitaba una relación específica con un adulto que le sepa dirigir y contener, así como límites para contener sus impulsos destructivos. También los padres precisaban a alguien que les ayude a establecer una relación con su hijo, y sentirse acogidos y comprendidos, pero también exigidos para que puedan cumplir su función parental. Así pues, el Centro que les reciba tenía que reunir esas características: ser acogedor y contener al niño y colaborar con la familia.<sup>(1270)</sup>

Mientras tenían lugar estas sesiones de evaluación, se sucedían algunos otros acontecimientos: Por una parte la profesora de apoyo vino un día muy alarmada, diciendo que había visto una de las rabietas de David cuando venía al colegio. Le impresionó cómo agredía a su madre, y comentaba que cómo no se estaba haciendo nada al respecto. Por otro lado, nos llegaban comentarios de que los padres estaban descontentos con nosotras, porque decían que no queríamos que su hijo fuera a un colegio de Educación Especial. Ante esto intentábamos mantener la calma y aclarar nuestro lugar profesional, tratando de mantener la neutralidad.

Una vez finalizaba la evaluación y recibido el informe del Centro de Día en el que no se consideraba oportuna su admisión, se inicia la búsqueda de un Centro de Educación Especial adecuado para él. Tanto el Equipo Directivo del Centro como la profesora de apoyo y la profesora tutora, nos instan a que ese cambio de Centro se produzca de forma inmediata. Las profesoras además critican el cambio de orientaciones desde el año pasado a éste, considerando que el tiempo que David ha estado escolarizado en este colegio durante este curso, ha sido un desgaste inútil y una pérdida de tiempo. Por nuestra parte se vuelve a insistir que son las circunstancias de cada momento las que hacen que se tomen unas decisiones, y

---

<sup>1269</sup> Freud remarca que el verdadero papel del analista es recomponer aquellos fragmentos que el sujeto ha olvidado. En este caso el trabajo a realizar con David podría consistir en poner los puentes que pudieran unir los islotes de simbolización que tenía, o según una imagen que utiliza Ricardo Saiegh, poner “el hilo que ensarte las perlas”, esos fragmentos de simbolización que pueden apreciarse en este niño.

<sup>1270</sup> El centro en el que al final fue escolarizado, reúne bastantes de estas características.



luego otras diferentes según la evolución. En ese sentido, la información obtenida a través de los seguimientos mantenidos con el equipo docente que se ocupaba del niño, eran favorables a que siguiera en el Centro, al menos hasta finalizar la etapa de Educación Infantil.

Durante el mes de Marzo fechas en las que se suele iniciar el proceso de admisión de los alumnos, nos dedicamos definitivamente a la cuestión de la escolarización de David en un Centro específico, y a elaborar la documentación necesaria. En el informe de final de Etapa preceptivo, destacábamos entre otras cosas:

- **Incremento de conductas de tipo regresivo, en lo referente a la comida, aseo y control de esfínteres.**
- **Mayor inquietud motora y atención hacia las tareas más dispersa que en la evaluación del año pasado.**
- **Acentuación del carácter disarmónico de su retraso, apreciándose mayor grado de desorganización en el funcionamiento mental de David, que se puede observar en aspectos de tipo cognitivo, comportamentales y en su proceso de aprendizaje.**
- **No hay dificultades en movimientos cotidianos, se aprecia buen equilibrio, pero si las hay a la hora de inhibir el movimiento, ajustar el ritmo, y seguir las normas en las actividades de grupo.**
- **Aumento de ecolalias diferidas, y aumentan discursos fuera de contexto.**
- **Se ha acentuado el lenguaje desorganizado en cuanto a sintaxis y a los aspectos semánticos. Tampoco su lenguaje tiene la función de regulador de la acción.**
- **Empeoramiento en el comportamiento en clase, y por tanto de su adaptación en el aula.**
- **Tiene mayores dificultades para aceptar los límites y se ha apreciado un aumento de sus conductas disruptivas, lo ha provocado en ocasiones situaciones de riesgo para el grupo de iguales, y también para sí mismo, pues también han aumentado las conductas autoagresivas, y heteroagresivas.**
- **Aumento de la dependencia del adulto, presentando conductas desorganizadas si no tiene una persona de referencia en relación individual con él. Esto ha requerido cambios en la organización del Centro, para poder incrementar la atención individual al alumno.**

También opinábamos que la situación en casa había empeorado, destacando **el aumento de las conductas regresivas en casa (descontrol de esfínteres, comer compulsivamente, etc...).** Persistían las dificultades de separación de la madre cuando venía al colegio, agravándose las rabietas, que derivan en agresiones a la madre. También durante el curso constatamos la

**resistencia de la familia a aceptar las ayudas propuestas, por lo que no se ha podido modificar el estatus quo familiar, que consideramos muy patológico.**

Pero al mismo tiempo consideramos que **la presencia e intervención cercana del adulto le contiene y le ayuda a establecer una relación con los objetos más organizada. Reacciona bien cuando se le ayuda en el juego, y por el contrario cuando se le deja solo, o la intervención del adulto no es adecuada, su comportamiento con dichos objetos es de irrupción brusca en los materiales de juego, y su actividad es puramente de descarga (tirar objetos, chocar, etc.)** En ese sentido también encontrábamos que **las dificultades para interiorizar lo que viene del mundo exterior han ido en aumento**, puesto que por un lado sus emociones, percepciones e impulsos **carecen de un eje vertebrador, de un hilo conductor que los organice y estructure.**

Por ello **se angustia cuando tiene que funcionar solo, y no puede separarse de sus adultos significativos, especialmente cuando estos tienen dificultades como ocurre en el ámbito familiar.** Dicha angustia, que es incapaz de contener, y que le lleva a estados de desorganización ya descritos (<sup>1271</sup>), es lo que puede explicar toda esa serie de comportamientos distorsionados: **agresividad (auto y hetero), conductas disruptivas, conductas regresivas y negativismo.** Asimismo se observó, **que no realizaba juego simbólico, entendido como tal.** Se limitaba, en el mejor de los casos, a **apilar objetos y especialmente a realizar juegos de descarga. Escogía pocos objetos para jugar (preferentemente coches), y las pautas que sigue son rígidas, con pocas posibilidades de organizar secuencias que denoten la presencia de proceso simbólico.**

También en el informe final rescatábamos algunos aspectos relativos a su proceso de aprendizaje, y funcionamiento en el aula. Era capaz de identificar algunos de los colores básicos, y de contar hasta cinco, de forma mecánica, aunque no estaba claro que tenga concepto de número. También reproducía algunas figuras sencillas con los cubos de construcción, tales como torres. Le costaba seguir órdenes y consignas, que parecían irritarle y despertar su oposicionismo, y funcionaba mejor cuando se le deja trabajar solo, aunque con intervenciones frecuentes del adulto. En este caso se lograba mejor resultado cuando imitaba una acción del adulto, en lugar seguir instrucciones verbales, como se ha señalado

---

<sup>1271</sup> Este tipo de procesos están muy claramente descritos en la obra de M. Klein, y en particular en el texto de H. Segal.

anteriormente. El nivel de atención sostenida, decreció en este curso, así como su capacidad de relación con los demás.

Como conclusiones en relación a la situación de David, **constatábamos la presencia de retraso mental de grado moderado, apreciándose un deterioro de las funciones cognitivas con respecto al año anterior, y un desarrollo disarmónico.** Encontrábamos **un funcionamiento mental desorganizado en todos los aspectos, especialmente en la conducta, lo que repercute en la adaptación de entornos educativos normalizados, al requerir una mayor estructuración de los mismos, profesionales especializados y un menor número de alumnos en el aula.** El mencionado retraso mental y la alteración conductual, pueden tener origen orgánico, tal y como se refleja en sus informes médicos. Según estos resultados recomendamos **escolarización en un Centro de Educación especial, atención psicoterapéutica para él y la familia, y un estrecho seguimiento e intervención por parte de los Servicios Sociales y organismos derivados de la misma.**

A finales del mes de Marzo viene a vernos la madre de David, para formalizar la escolarización de su hijo para el curso que viene. Está muy afectada por la propuesta que le han hecho en Servicios Sociales sobre la posibilidad de que el niño esté internado entre semana, y volver al domicilio familiar los fines de semana. (<sup>1272</sup>) Según ella, le han dicho, que si no acepta puede perder la custodia de su hijo. Después de calmarla, le explicamos el procedimiento que hay que seguir para el cambio de Colegio y los documentos que corresponde cumplimentar a la familia. Dice que tiene que estudiarlos con su marido, porque no se fía de nadie. Le propusimos el Centro de E. Especial que le corresponde por domicilio, porque además es la forma de garantizarle que tenga transporte escolar. Nos emplazamos unos días después para recoger la documentación.

Durante el último trimestre nos dedicamos a gestionar el cambio de Colegio de David. Los padres aceptan el cambio, pero solicitan otro Centro distinto, y como dicho Centro está muy demandado por familias que si pertenecen a la zona de influencia (<sup>1273</sup>), es rechazada su solicitud. Después de intensas gestiones, el Colegio solicitado amplía plazas y por fin David es

---

<sup>1272</sup> Esta figura se llama “guarda” y ya fue explicada anteriormente

<sup>1273</sup> Los Centros Educativos abarcan una zona geográfica determinada, y en la baremación de los puntos para la admisión la proximidad del domicilio puntúa en primer lugar)

admitido. En el Centro actual, sabiendo que David se iba, parecieron ir las cosas mejor. La profesora tutora empezó a ver aspectos positivos en el niño, entre otras que parecía haber disminuido sus rabietas. A finales de curso vino la madre de David a anunciarnos personalmente que su hijo tenía plaza en el nuevo colegio, y también a darnos las gracias. Aquella visita nos supuso una gran satisfacción, al ver que nuestro trabajo no había sido en balde, y aunque no pudimos hacer gran cosa por mejorar la situación de la familia y del niño, al menos habíamos trabajado bien en nuestra esfera, la educativa.

Pocos meses después, viniendo una tarde del trabajo, me encuentro a David y a su madre en el metro. Me acerqué a saludarles y David se tapaba con la capucha de su abrigo con una sonrisa nerviosa. La madre me dijo que lo hacía porque le daba vergüenza. Le pregunté qué tal iba en el colegio, y la madre me contestó que estaban muy contentos. Observé un rato la relación entre ambos, mezcla de complicidad a veces, y el intercambio afectivo y a veces conatos de rebeldía por parte de David. Me pareció que había un vínculo indestructible entre ambos, en el que nadie más iba a poder entrar, sobre todo porque la madre iba a impedirlo. Cuando llegaron a su destino, madre e hijo me saludaron afectuosamente y se bajaron del tren.

### **9.2.3.- Análisis del caso.**

Aunque no se trata de un caso clínico al uso, considero necesario realizar una serie de conexiones con la teoría para poder comprender los diversos procesos, sucesos y fenómenos que han tenido lugar en este caso. Para ordenar mejor el análisis, lo he organizado diversos apartados.

#### **9.2.3.1.-Funcionamiento mental de David.**

En el trabajo de orientación a diferencia del trabajo clínico, hay pocas ocasiones de trabajar directamente con el niño. La mayoría de los datos son obtenidos a través de familiares y profesores, por lo que recibimos la información mediatizada por otras personas, que por definición no suele ser muy objetiva, ya que estas personas están implicadas con el niño. En estos casos esto se acentúa, puesto que este tipo de problemas alteran notablemente el entorno en el que viven. Pero hay que aprovechar esos tiempos en los que se está en contacto

directo con los niños, para observar su comportamiento, para interactuar con él y recibir así su mensaje, porque siempre nos transmiten alguno.

En los encuentros con David pude apreciar algunas constantes, como **la actividad constante como si fuera presa de una gran inquietud, observándose movimientos bruscos y rápidos, con escasa armonía y dificultades para inhibir el movimiento.** También se **observaba falta de representación gráfica**, aunque podía realizar con cierto éxito algunas actividades motrices (construcciones, puzles). Era notable **la falta de interacción con iguales**, y cuando la había solía tener **un carácter agresivo**. La atención era dispersa y se observaba por un lado **falta de interés hacia los objetos**, o por el contrario **una fijación excesiva por alguno concreto**.

El niño respondía favorablemente al adulto, **cuando este le trataba con afecto y mantenía hacia él una actitud contenedora, y a la vez flexible y comprensiva.** Era especialmente notable la relación con algunas profesoras del Colegio. En el trato directo con él, no me encontré con especiales dificultades, aunque mi función permite mucha flexibilidad a la hora de plantearle las tareas. En cuanto a los aspectos relativos a la comunicación, se apreciaban **discursos fuera de contexto, y atención diferida.**

Teniendo en cuenta las dificultades obvias en este tipo de niños, en mi opinión **un adulto suficientemente interesado por él y mostrar suficiente empatía, puede ayudarle a organizar su disperso mundo interior.**

Ese movimiento constante que observábamos en David, la “efervescencia” de la que hablaba la última profesora, ese inacabable no parar del niño, denota la presencia de una exagerada ansiedad, que difícilmente se calmaba, y si lo hacía era por poco tiempo. Este elemento, **la angustia, es algo característico en las psicosis**, aspecto que M. Klein desarrolló en *“La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del Yo”* (<sup>1274</sup>). En este trabajo **señala la importancia que tiene la angustia para poner en marcha el proceso de identificación**, puesto que los deseos de **destrucción de los órganos que representan los objetos**, están conectados con **el temor a éstos mismos objetos lo que hace aumentar la angustia.** (<sup>1275</sup>) De este modo el sujeto se ve obligado a **realizar nuevas ecuaciones donde fundamentar su interés en los nuevos objetos y construir el simbolismo.**

---

<sup>1274</sup> El denominado “Caso Dick”, publicado en 1930.

<sup>1275</sup> Klein, M *“La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del Yo”*, 1930. En Obras Completas. (Pág. 238) Ed. RBA *“Biblioteca de psicoanálisis”*, Barcelona, 2006

Por ello señala que una cierta cantidad de angustia es necesaria para la formación de símbolos y fantasías, pero también **es necesaria una cierta capacidad para tolerarla**. También apunta a que la entrada en una nueva fase, reactiva la ansiedad, especialmente cuando entra en la fase edípica, que vuelve a sacudir **“el edificio psíquico”**, provocando **regresiones hacia situaciones anteriores**. Esto es una **fuentes de conflictos e inestabilidad**,<sup>(1276)</sup> lo que vuelve a reafirmar las teorías expuestas en relación con un concepto de desarrollo **que no es lineal, que no es siempre ascendente**, y en el que existen **avances y retrocesos**, en el que también se pueden apreciar estancamientos.

En relación con la capacidad de tolerancia de la angustia de la que habla M. Klein, es en este caso muy escasa por no decir inexistente. Como le pasaba también al pequeño Dick, en David también podíamos encontrar ese mecanismo según el cual **se detiene la formación de símbolos**, pero en este caso la dinámica es diferente. En Dick, según las conclusiones diagnósticas de Klein, se produce **una inhibición del desarrollo, y se ha detenido la exploración y “posesión sádica” del cuerpo de la madre y del mundo exterior**. Esta inhibición establece la diferencia de este caso con la demencia precoz, ya que en esta última la **regresión afectaría a la etapa temprana del desarrollo, en la que tiene lugar la apropiación y destrucción sádica del interior de la madre**, y al mismo tiempo **se inicia la relación del mundo exterior**. La angustia frena estos procesos, y según Klein, **esto tiene consecuencias para la formación del proceso simbólico**, que es visto por el sujeto como **una amenaza de destrucción para su psiquismo**.<sup>(1277)</sup>

Esto parece concordar con la situación de David, en el que se aprecia regresión y retroceso a lo largo del tiempo, aunque cabría decir que **parece más una reacción al entorno que cada vez le da menos opciones para contenerle ayudarle a “construir”**. El peso de dicho entorno es demasiado fuerte, y en mi opinión **cerró el paso a su evolución positiva**, sobre todo a partir de que **el déficit intelectual se institucionalizó como causa de todos sus trastornos, sin llegar a ver más allá**. Podríamos decir que David no ha tenido nunca un desarrollo normal, aunque no se han señalado anomalías claras, si hacemos excepción de las patologías orgánicas señaladas en los diferentes informes.

---

<sup>1276</sup> Klein, M. *“El complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas”* (1945) (Obras Completas. Tomo I. Ed. RBA Biblioteca de Psicoanálisis. Barcelona, 2006).

<sup>1277</sup> Klein, M. *“La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del Yo”*, 1930 (Pág. 249) En Obras Completas. (Pág. 238) Ed. RBA *“Biblioteca de psicoanálisis”*, Barcelona, 2006

Retomando el texto de H. Segal *“Introducción a la obra de M. Klein”*, en el que la autora se refiere a la patología de la posición esquizo-paranoide, y donde se afirma que según las concepciones kleinianas, es muy probable que **en la psicosis el desarrollo no se produzca de forma normal**. Cita también a Bion en relación con que en los casos en los que **las pulsiones hostiles y la ansiedad se vuelven intensas, y la identificación proyectiva desintegra la parte proyectada en pequeños fragmentos sobre el objeto**. En este caso, se aprecia desde el principio un desarrollo como fragmentado, poco homogéneo y disarmónico, como “perlas sueltas” sin el hilo que las una; **un desarrollo “sin trenzar”** <sup>(1278)</sup>. Esa fragmentación ha ido en aumento, y se ha constatado de forma visible, tanto en las evaluaciones pedagógicas hechas por las profesoras en el Colegio, como en las constatadas en las evaluaciones psicométricas y psicológicas, y también en los diversos relatos de familia y profesionales.

En el texto anteriormente mencionado, se explican las funciones de tipo patológico que cumple dicha fragmentación, que están relacionadas con **intentos de desechar toda percepción llegando a atacar el propio aparato perceptual**. Al mismo tiempo **se odia al objeto de la percepción al que se busca destruir por medio de la proyección**. <sup>(1279)</sup> Explica Segal, que dicha disociación **no se produce de forma “limpia”, sino que los objetos resultan fragmentados**. De este modo la identificación proyectiva se hace **más persecutoria y dolorosa**, lo que lleva al niño a percibir la realidad como una **“lluvia de objetos extraños”, que amenaza al yo que está a su vez fragmentado**. También **se producen ataques al vínculo**, como ya veremos en los aspectos relacionales de David, especialmente con su madre.

En relación con este ataque al aparato perceptivo del que habla Segal, también se producen ataques al **“aparato de pensar”**, que impidió en David un aprendizaje y una estructuración de las diversas adquisiciones. Tenía algunos conocimientos que no siempre podía mostrar ni tampoco parecía sacar provecho de ellas. Klein señala **la importancia del simbolismo**, que además de constituir **el fundamento de la fantasía y la sublimación, se construye sobre él la relación del sujeto con el mundo exterior y con la realidad en general**. <sup>(1280)</sup> También señala que en el desarrollo, **junto con el sadismo surge el impulso**

---

<sup>1278</sup> Imagen utilizada por el Dr. Ricardo Saiegh en sus seminarios.

<sup>1279</sup> Segal, H. *“Introducción a la obra de M. Klein”*. (Pág. 59) Ed. Paidós. Psicología Profunda. Edición en castellano 1965. (Buenos Aires y Barcelona)

<sup>1280</sup> Klein, M *“La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del Yo”*, 1930. En Obras Completas. Ed. RBA *“Biblioteca de psicoanálisis”*, Barcelona, 2006

**epistemofílico.** Esas fantasías sádicas van dirigidas contra el interior del cuerpo materno, lo que Klein destaca como algo relevante para **constituir las primeras relaciones con el mundo externo.** Según cómo el sujeto atraviese esa fase, **podrá entablar mejor o peor relaciones con el entorno.** Así, según la visión de M. Klein, la **primera relación con los objetos tanto del interior como del exterior del cuerpo es fantasmática.** Algunos de estos objetos le causan angustia, y en la medida en la que el yo evoluciona, va pudiendo entrar en contacto con esa realidad, **pero ese Yo debe de desarrollarse y aprender a tolerar la angustia.** Señala que el desarrollo del Yo y la relación con la realidad dependerán de **su capacidad desde etapas tempranas para tolerar las primeras situaciones de angustia.**

En el *Estadío del Espejo* Lacan se refiere en muchas ocasiones a ese Yo primitivo, que se construye por **“clivaje”**, esto es, por **diferenciación con respecto al mundo exterior.** Mediante los procesos de exclusión y proyección se establece **la diferenciación entre lo que se ha incluido y lo que se ha rechazado.** (<sup>1281</sup>) Lacan habla de este descubrimiento temprano, que permite una especie de estructura primitiva del Yo, como ya se ha mencionado anteriormente, en la que coexisten **pulsiones, objetos, deseos..., en una realidad “caótica y absoluta, originaria.”** El descubrimiento temprano y prematuro que tiene el bebé de esa totalidad imaginaria que le devuelve el espejo, **es la mirada de la madre, anticiparía su ser simbólico.** El asunto en el caso de David, es qué sucede con ese espejo.

Si vemos la relación de este niño con el mundo de los objetos, podemos decir que es capaz de establecer una relación con ellos, con los objetos inanimados. También es capaz de mantener relaciones con los otros, pero ésta se establece casi siempre con los adultos. El tema no es si es capaz de establecer contacto con objetos y personas o no, sino ver cómo es esa relación. En primer lugar podemos decir que es **discontinua, y fijada en algunos objetos concretos, de los que hace un uso limitado.** En este caso se encuentra **cortada la vía de paso de esa primera fase de relación con los objetos** (<sup>1282</sup>), **que lleva hacia poder tener una relación destructiva y a la vez altamente dependiente.** Para que esto no suceda tendría que tolerar la ausencia, lo que en David resulta casi imposible. No poder tolerar la pérdida y la ausencia le impide recrear a la madre en su interior, lo que según la teoría kleiniana le impediría entrar en la fase depresiva. Según H. Segal esta fase abre el camino de **la creatividad y sublimación por medio del el dolor del duelo y los impulsos reparatorios.**

---

<sup>1281</sup> Lacan, J. “*La tópica de lo imaginario*” J. Lacan. (Pág. 127) En “El Seminario. Los escritos técnicos de Freud”- Ed. Paidós Buenos Aires 1975.

<sup>1282</sup> Me refiero al objeto materno



Lacan se pregunta sobre la cuestión de si existe **una prehistoria de una psicosis infantil**, y en señala al respecto de que tal prehistoria **no existe en el caso de la psicosis**, aunque puede encontrarse a veces **algo del mundo exterior que no fue simbolizado en sus fases primitivas**. El **sujeto, inmaduro e indefenso, no puede hacer funcionar la “Verneinung” (negación) para hacer frente a los acontecimientos que constituyen aquello que le va comprometiendo con el símbolo**. Sostiene que se produce una reacción en cadena por la cual esos acontecimientos **se traducen en otro registro a nivel de lo imaginario**, en una relación imaginaria entre a (Yo) y a’ (otro).

También hay graves dificultades para la vinculación; esa madre de quien no se puede separar, es atacada físicamente como ya hemos visto. En el texto de H. Segal, se refiere de nuevo a Bion, en relación con lo que la autora llama **“un ataque a la realidad”**. Ese ataque a la realidad mediante a la identificación proyectiva, es **un proceso característico de la posición esquizo-paranoide**, que consiste en los **ataques al vínculo**. El bebé ataca de forma violenta cualquier función u órgano que es percibido con esa misión de **vincular objetos**, llegando a destruir **su propia boca y el pezón porque son un vínculo entre él mismo y el pecho**. De esa manera **se rompen y atacan vínculos entre el Yo y el objeto interno y externo**, así como el **vínculo entre las funciones de sentir y de pensar**. Klein sostiene que los vínculos que existen entre otros objetos **sufren un intenso ataque de envidia por parte del bebé, pues éste se siente incapaz de establecerlos y no puede soportar esta vinculación en los demás**. Cuanto más ataca los vínculos de los objetos que internaliza, existe **más incapacidad para establecer vínculos, y por ello se genera más envidia**.<sup>(1283)</sup> Este mecanismo también está en la base de la relación de David con los iguales, tanto del colegio como de su familia, sobre todo con su sobrinita.

Desde otro punto de vista Sara Lydina de Moscona (<sup>1284</sup>) se refiere al efecto de la violencia. La define como el ejercicio absoluto del poder de uno o varios sujetos sobre otros, y el sujeto está en un lugar en el que **no es reconocido como tal sujeto de deseo y queda reducido a un puro objeto**. Pero también aborda **la violencia en el discurso**, que está **no sólo**

---

<sup>1283</sup> Segal, H. “Introducción a la obra de M. Klein”. (Pág. 61)

<sup>1284</sup> De Moscona, Sara Lydina. “El avasallamiento de la subjetividad y la violencia discursiva” “De la in-posición del lugar del analista de la familia a la psicosis”, página 180. En “Clínica familiar psicoanalítica”, comp. Isidoro Berenstein, 2000. En Paidós Psicología Profunda. Buenos Aires, Barcelona, México, 2000

en lo manifestado sino también en lo no dicho “aquello excluido de la significación, donde la violencia es el efecto. Se presenta como *“un discurso de certezas”*, en el que la subjetividad del otro es arrasada por una verdad **instituida, autoritaria y arbitraria, lo que atenta contra la ley que inscribe al sujeto como ser social y vincular.** (<sup>1285</sup>) En este caso podríamos decir que David responde con sus reacciones agresivas a una violencia mayor, **la ausencia de un lugar para él, a la sentencia condenatoria de que no puede hacerse nada con él, a que no se escuche su demanda** (nos acordamos del *“cierra tu puta boca”*).

Hay una dificultad para que el niño pueda encontrar ese lugar, y es que no ha podido constituirse como sujeto, en torno a ese otro que le brinda su unidad, y eso sólo es posible cuando el sujeto humano sea objeto del deseo del otro. (<sup>1286</sup>) No es que David no haya sido deseado, sino que, tal como señala Lacan, existe una **alteridad primitiva** en la que el otro sólo cuenta **como objeto de deseo**, primando la competencia y la rivalidad. Ésta sólo puede ser superada con la **incorporación del tercero**. A la hora de abordar la psicosis, Lacan pone mucho énfasis en el análisis de **las relaciones con el Otro que se pone claramente de manifiesto en los delirios**. Considera fundamental discriminar dónde está el sujeto que habla y el otro, con el que en caso de la psicosis está preso en la relación imaginaria, lugar donde no hay palabra y que constituye su único, aunque inestable, asidero. (<sup>1287</sup>)

En relación con esto hago referencia a las alteraciones de lenguaje de David, y empiezo por las dificultades de decir “yo”. Esto remite a la pregunta que se hace Lacan en el texto sobre la Psicosis: **“¿QUIÉN HABLA?”**. Cuando aborda la cuestión del delirio y de las alucinaciones auditivas, remite a que hay un elemento en el lenguaje del psicótico que es **inaccesible a toda dialéctica**. Aun en el caso de que el sujeto intente integrarlo a un diálogo, **hay una imposibilidad de que entre precisamente en esa “composición dialéctica”** de la que habla Lacan. (<sup>1288</sup>) De nuevo podemos remitirnos aquí a la cuestión de la alteridad, cuando en un principio el sujeto es un conglomerado de deseos. Aquí la primera síntesis del yo tiene lugar por medio del otro, un alter ego, y de ese **modo el sujeto empieza a configurarse a partir del otro que es el que le ofrece su unidad, que sólo tiene lugar cuando es un objeto del deseo del otro**, como ya hemos visto anteriormente. (<sup>1289</sup>)

---

<sup>1285</sup> Ibid. Páginas 180- 181

<sup>1286</sup> Lacan, J. “*El otro y la psicosis*”. En Seminario 3 “Las Psicosis”. Página 61.

<sup>1287</sup> Ibid. Página 66.

<sup>1288</sup> Lacan, J. Seminario 3 “Las Psicosis” (página 37)

<sup>1289</sup> Ibid. Página 61.

Existen otras alteraciones del lenguaje en este niño, como sintaxis alterada, discursos inconexos y aparentemente fuera de contexto y una especie de adherencia a esos discursos que repite una y otra vez. Lacan abunda en los diferentes fenómenos del lenguaje en la psicosis en el texto del “Seminario nº 3”. Se pueden entresacar algunas pinceladas sobre la cuestión en relación con lo real, lo imaginario y lo simbólico en la psicosis (<sup>1290</sup>) Refiriéndose al delirio considera que en este hay una relación profundamente alterada con la realidad. Existe una ruptura, una **“hiancia” con respecto a la realidad exterior**, que ya viene de entrada con **un agujero que intentará llenar el mundo fantasmático**.

Otra referencia que hace Lacan a las alteraciones del lenguaje, es lo que comúnmente llamamos como **estribillo, o forma (fórmula)**, que adopta la palabra que se muestra como algo repetitivo, machacón, estereotipado y sin referencia a nada particular. Encontramos algo de eso en esas fijaciones que se aprecian en algunos de los discursos de David, **que son repetitivos y que parecen rellenar aquellos momentos en los que no está haciendo ninguna tarea, o en la que podría sentir esas “hiancias”, esos cortes de fluido en relación a lo que le rodea**. Por ello Lacan la llama estribillo, por ser **algo opuesto a la palabra**, en el sentido de que **se produce una detención en la red discursiva del sujeto**. Esto constituye una característica de la estructura del delirio, aunque en este caso aprovecho este enfoque para entender **esos agujeros en la estructura del discurso, que tienen un correlato en la estructura de su funcionamiento mental**.

También señala Lacan que para que haya una auténtica reciprocidad tiene que incorporarse al otro, que también ha de ser reconocido. En este caso hay una dificultad para incorporar a ese otro, que según Lacan **tiene que ser reconocido previamente**. Es gracias a esa reciprocidad como puede validarse la palabra, que según sostiene es una **forma de reconocimiento del Otro absoluto**. De tal reconocimiento depende **el valor mismo de la palabra**. David estaría en el umbral de ese reconocimiento, puesto que pudo apreciarse que no era incapaz de establecer vínculos, pese a estas grandes dificultades, como lo muestra la relación que tuvo con sus dos primeras maestras, con la cuidadora, profesoras de apoyo. También, como Lacan (Estadío del Espejo) observa a la hora de examinar el caso Dick de M. Klein, en David hay **“un esbozo de imaginarización del mundo exterior”**. La Escuela es un entorno predecible, con horarios, rutinas, especialmente trabajadas en la Etapa de Educación

---

<sup>1290</sup> Lacan, J. *Vengo del fiambbrero*. En Seminario 3. “Las Psicosis”. Página 69

Infantil, lo que favorece los procesos de formación de hábitos. Eso tranquiliza, ordena y ayuda a que los niños se sientan seguros. Pero sólo con eso no era suficiente, como vimos en su último año de escolarización. **El hecho de que esas figuras adultas, con las que David tenía tan buena relación, no se desestructuraran ni se asustaran por su comportamiento, denotaba que eran capaces de contenerle, darle alternativas a su comportamiento, al mismo tiempo que se mostraban cariñosas.** Además creían en que podía mejorar; incluso cuando se les hablaba de colegios especiales, se mostraban totalmente reticentes. Estaba claro que apostaban por él, tal y como comenta Ajuriaguerra en el “Manual de Psiquiatría Infantil”, cuando habla del tratamiento de las psicosis. Se refiere **al papel de los educadores en el tratamiento de la psicosis:**

*“Desde el punto de vista práctico, nuestra finalidad no es diferenciar en extremo estos dos polos, cuya forma de estructurarse depende de numerosos parámetros (edad, reactividad del entorno, momentos conflictivos), sino de intuir por qué vía podemos obtener modificaciones. Los mejores resultados son obtenidos por reeducadores con el apelativo de ingenuos que creen en la plasticidad del niño y que actúan progresando y regresando con él”. (1291)*

Hay en David algunos esbozos donde se podría desarrollar su acceso al símbolo. En la sesión del juego “¿dónde está la luna?”, me pareció ver el juego del escondite, el juego de aparecer y desaparecer, el juego del “fort-da” que describe Freud en “*Más allá del principio del placer*”. Tal y como lo explicó el Dr. Ricardo Saiegh, (1292) a propósito de este juego del “fort-da”, que el placer atribuido al niño al encontrar el carrete, en realidad corresponde a la primera parte del juego, esto es, a arrojarlo, porque **“esto le permite al niño reconstruir la ausencia”**. (1293)

Freud interpretó este juego del niño como **una de las funciones de la cultura** (1294), por la cual **el niño renunciaba a la satisfacción de la pulsión permitiendo la marcha de la madre,** pero al mismo tiempo **se resarcía representando el acto de su marcha con la desaparición y**

---

<sup>1291</sup> Ajuriaguerra, J. “Manual de Psiquiatría Infantil”. 4ª Edición 1976. (Pág.684) Ed. Toray Masón. Barcelona.

<sup>1292</sup> Recordamos las conferencias entre Marzo- Junio de 2010

<sup>1293</sup> La profesora Ortiz de Zárate aporta una interpretación de esta escena, en relación con la necesidad del niño articular la relación entre dos objetos separados que tienen nombres diferentes y que pueden existir independientemente: “*Por ejemplo el gato puede buscar a la luna, que aún no ha salido o la luna puede salir antes de que el gato salga. Los niños necesitan primero la figura –representación gestáltica o imaginaria- y después el nombre para representar la diferencia; la figura redonda de la luna puede ser una buena gestalt de la madre –luna llena, - y la forma del gato puede representarle muy bien a él; y una vez hecho esto, necesitaría nombrar la diferencia sexual, por la edad que tiene. Se puede trabajar al mismo tiempo dando nombres claramente diferenciados; femenino a la luna y masculino al gato: por ejemplo la luna se llama Catalina, y el gato se llama Micifuz*”.

<sup>1294</sup> Freud, S. “*Más allá del Principio del Placer*” (1920) Original: “*Jenseits des Lustprinzips*)” “Texto en castellano traducido por Ballesteros. Ed. Biblioteca Nueva (Madrid, Edición del año 1974) (Pág. 2512-2513)

**aparición de nuevo de los objetos que tenía a su alcance.** Así podemos decir que la verdadera función de ese juego era **representar la marcha de la madre, para cambiar la postura pasiva ante la ausencia de ésta, en una postura activa: “Yo soy la que la echa”,** como ya vimos anteriormente (<sup>1295</sup>).

La interpretación o la comprensión del juego en estos términos, permite al niño entrar en otra dinámica. En ese sentido Lacan analiza las interpretaciones de Klein en el caso Dick, cuando le interpreta los papeles de los trenes (“tren-papá, “estación- mamá”, “tren Dick-quiere entrar en mamá”). Para Lacan, esta interpretación es un momento crucial en el que **se empieza a dibujar la unión del lenguaje con el imaginario del sujeto, unión que le hace avanzar.** Señala también Lacan la importancia de **nombrar y ser nombrado.** En este caso Klein ha conseguido insertar (<sup>1296</sup>) en Dick una forma de simbolizar el conflicto edípico, necesario para realizar la demanda. (<sup>1297</sup>) Lo que Lacan rescata de este trabajo de Klein, es que no podemos desperdiciar esos pequeños indicios, a los que hay que estar atento. En un contexto terapéutico adecuado, este juego de David con la luna y el gato hubiera servido para empezar a desencadenar un proceso de simbolización. (<sup>1298</sup>)

Ahora veamos la otra sesión, la de “la casita del gato”. En ella David se muestra más desorganizado, y fluctúa entre una descarga agresiva masiva, y momentos más propicios para permitir que se le ayude a alcanzar una mayor organización. Si se le deja la iniciativa, tira los objetos, cada vez con más violencia, buscando el estrépito. Es una llamada, **un reclamo, un decir “estoy aquí” haciendo ruido,** que se vuelve cada vez más violento y amenazante, hasta que se me ocurre hacer una casita para el gato, ese gato feo que saca del aula y del que no se separa (a David le gustan mucho los gatos). Esas entradas y salidas del gato, recuerdan a ese primer juego de la luna, pero ya necesitamos un elemento físico (los cubos de construcción), para poder representar la presencia y la ausencia. Sin embargo, aún se conserva **“esa célula palpitante de simbolismo”,** de la que hablaba Lacan. Otra cosa a la que no he podido sustraerme, es la violencia con la que me contestó cuando intentaba hacer hablar al gatito y

---

<sup>1295</sup> Freud, S. “Más allá del Principio del Placer” (1920) Pág. 2512-2513

<sup>1296</sup> Lacan utiliza el término “*enchapar*”

<sup>1297</sup> Lacan, J. “*La tópica de lo imaginario*” J. Lacan. (Pág. 136) En “El Seminario. Los escritos técnicos de Freud”- Ed. Paidós Buenos Aires 1975.

<sup>1298</sup> Ver nota nº 41.

pedirle un beso. Me decía “¡Cállate, cierra tu puta boca!”. De alguna manera me estaba diciendo “No me hables, no reclames nada de mí”. (<sup>1299</sup>)

En el texto de las Psicosis (<sup>1300</sup>) Lacan habla de que hay un juego que está más allá del lenguaje y que condiciona todo lo que sigue, como si fuéramos **unas marionetas que están obligadas a seguir un juego, juego que se inicia a partir de la palabra, que compromete a que sea sostenida por medio del discurso**. En el caso de David, su frase “**cierra tu puta boca**”, cumple un papel similar al de la viñeta clínica que presenta Lacan (<sup>1301</sup>), en la que parece que **es la marioneta la que habla, sin que nadie esté por detrás sujetándola**. Eso quiere decir que para David es el gato el que está hablando, y tal como dice Lacan está hablando el otro con minúscula. La palabra se expresa en lo real, esto es “**en la marioneta**”. Podría decirse que aquí la marioneta no es el gato, sino el mismo, que como también se menciona en el texto “*Vengo del fiambbrero*”, **habla por alusión** en el sentido de que **ese yo es otro**. A veces es su padre, otras veces su hermano encarcelado, o la propia marioneta de sí mismo.

Con respecto a la excitación creciente que la petición del beso por parte del gato al que yo le ponía la voz le provocaba, habría que recordar lo que decía H. Segal a propósito de la patología de la fase esquizo –paranoide, y aventurar que esa apelación al afecto podría reactivarle esas incipientes fantasías edípicas, que se despiertan tempranamente en el psiquismo infantil no suficientemente estructurado, y que provocan a su vez, fantasías violentas. Segal apunta sobre esto que **se sexualizan muy pronto los vínculos que se perciben de los objetos**, por lo que muchos analistas que tratan a pacientes con esquizofrénicos están convencidos de que los bebés con estos trastornos **tiene prematuras fantasías y experiencias genitales, así como una violenta envidia sexual y celos, que se desatan muy temprano**. De este modo **el complejo de Edipo se queda a nivel del desarrollo oral**, y por tanto se caracteriza **más que por los celos por la intensa envidia hacia la relación entre los padres**. Según Segal el bebé esquizoide vive en un mundo muy diferente al del niño normal. **Su aparato perceptual se encuentra dañado, y tiene la impresión de estar rodeado de objetos hostiles y desintegrados**.

---

<sup>1299</sup> En “*Introducción al narcisismo*”, (pág. 63 del texto original, “Zur Einführung des Narzissmus”, 1914, Freud sostiene. “*La institución de la conciencia moral, fue al principio una encarnación de la crítica parental, y posteriormente de la crítica de la sociedad, un proceso similar al que se repite en la formación de la tendencia a la represión, proveniente de una inicial prohibición o un obstáculo exterior. Las voces, así como la multitud indeterminada, son puestas de manifiesto por la enfermedad, para reproducir de forma regresiva el desarrollo de la conciencia moral.*”

<sup>1300</sup> Lacan, J. “*Vengo del fiambbrero*” En Seminario 3 “Las Psicosis”. Página 79.

<sup>1301</sup> Se refiere a la respuesta al insulto “marrana”, en el que la paciente contesta “*Vengo del fiambbrero*”. Ibid. Página 80

**Los vínculos con la realidad están cortados o son muy dolorosos, y su capacidad de establecerlos e integrarlos se han desmoronado.** En semejantes circunstancias, el bebé debe tratar de preservar de alguna manera **una parte del Yo capaz de alimentarse, y de establecer un objeto lo bastante bueno para poder obtener esa alimentación, y poder introyectar aspectos del mundo exterior, como el aprendizaje. Tiene que escindir y apartar y conservar un objeto ideal protegido de los efectos destructivos de su identificación proyectiva.** <sup>(1302)</sup>

#### **9.2.3.2.- Aproximaciones diagnósticas. Procesos que operan en la psicosis.**

Este fue uno de los elementos importantes del caso. Si bien los profesionales de la Orientación Educativa no tenemos funciones de tipo “clínico”, responsabilidad de los profesionales de la Salud Mental, tenemos un “mandato institucional” por el cual tenemos que realizar una evaluación psicopedagógica, que abarca los aspectos intelectuales, desarrollo del lenguaje, de la motricidad, relaciones sociales y adaptación al entorno (escolar y familiar) , rendimiento escolar y aspectos emocionales. Por ello, la delimitación de lo clínico y lo psicopedagógico no siempre está tan clara y en este caso menos. Nunca pudimos sustraernos a observaciones que nos llevaban a estimar, que en David y su familia había datos para pensar en aspectos muy patológicos en el comportamiento del niño, en las relaciones familiares y en la propia familia.

En mi opinión, ninguna institución del campo de la salud Mental estableció una aproximación diagnóstica clara, salvo el Hospital Infantil Niño Jesús, que tuvo una visión más atinada sobre este caso, aunque faltó tiempo para que pudieran completarla, y para poder iniciar un tratamiento. El diagnóstico oficial alude a una serie de sintomatología, y se atiene al protocolo diagnóstico que impera en el Sistema de Salud Público, esto es, basándose en los manuales clasificatorios (DSM y CIE). Si es curioso que en la medicación prescrita, se encuentren dos antipsicóticos bastante clásicos y de uso frecuente.

. En relación a las otras dos Instituciones que intervinieron, es cierto que se evitó establecer un diagnóstico concreto, dada la dificultad de diagnosticar a los niños, cuyos síntomas y manifestaciones no son como las del adulto, así como por el peligro de etiquetaje que pueda condicionar su futuro desarrollo. En verdad era una cuestión delicada, pero tal vez lo

---

<sup>1302</sup> Segal, H. “Introducción a la obra de M. Klein”. (Pág. 61)

más llamativo en este caso, fue la función “obturadora” que tuvo el tema del déficit cognitivo de David. Cuando por fin se dio a conocer el informe del Hospital de Día, el tema del déficit intelectual hizo como de cierre o portazo a cualquier posibilidad de tratamiento clínico de David; de hecho se desestimó su incorporación al Hospital de Día por tener esa discapacidad. Como ya se ha comentado suficientemente en el desarrollo del caso, no voy a insistir, pero sí es curioso que, según mi impresión, los “clínicos” se lavaran las manos sobre el asunto.

Freud comenta en varios de sus textos, pero especialmente en el “Caso Schreber”, que los psicoanalistas empiezan donde otros terminan. En el análisis del historial, se refiere varias veces a que los psiquiatras que le trataron dejaron de lado ciertas manifestaciones del paciente que se limitan a mostrar la función del delirio en la vida del paciente, pero no acceden a su comprensión. Frente a esto el psicoanalista aporta sus conocimientos, para buscar confirmación a la hipótesis, de que las producciones mentales de estos pacientes, alejadas del pensamiento del resto de la persona parten de lo que Freud denominaba como ***“los impulsos más comprensibles y corrientes de la vida anímica”***.<sup>(1303)</sup>

Guiados por ese espíritu de búsqueda más allá de lo aparente, los “psicoanalíticos”, independientemente del tipo de trabajo que hagamos en el campo de lo psíquico, buscamos entre lo que otros descartan. En este caso, quería saber qué le pasaba al niño y cómo podía ayudar a sus profesores y a su familia, para ayudarlo a él. Fueron todas las observaciones recogidas directamente en los diferentes contactos con el niño, bien a solas, en el aula, recreo, junto con su madre, informaciones verbales o escritas, y también los propios resultados de las pruebas psicométricas y otras técnicas de tipo proyectivo (juego sobre todo), las que me ayudaron a hacerme una composición de lugar de como era su funcionamiento, y qué tipo de estructura subyacía en él. Vuelvo a recordar que no nos corresponde hacer este tipo de diagnóstico, pero sí considero imprescindible tener una representación lo más completa posible de qué relación tienen los comportamientos de los niños, con la familia, con el proceso de aprendizaje y qué podemos extraer de las sesiones de evaluación psicopedagógica, eminentemente psicométricas y cuyo fin es poder darle al niño aquello que necesita dentro del entorno escolar, y poner a la familia en el camino de buscar ayudas en otros organismos e instituciones (terapéuticas, servicios sociales, gabinetes privados...)

---

<sup>1303</sup> Freud, S. “Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (*Dementia paranoides*). Sigmund Freud (1910-11).



Considero que lo más importante, es explicar teóricamente algunas de estas manifestaciones, y elaborar una especie de guión básico de su funcionamiento mental, lo que he intentado en el apartado anterior. No obstante, creo que se podría intentar dar una explicación desde el punto de vista diagnóstico, encajando las consideraciones anteriores en una estructura. Por tanto, teniendo en cuenta lo anteriormente desarrollado, resumo algunas de las características de David, para entrar en la cuestión del posible diagnóstico. Las más relevantes serían **la discontinuidad de las funciones psíquicas, la constante inquietud, la tendencia al descontrol, la dependencia de la figura adulta y rechazo al contacto social con iguales**. A esto se añade **el entorno familiar tan distorsionado, que era el que generaba y sufría las mayores dificultades**.

Reuniendo todas las piezas del puzzle que se han expuesto anteriormente, considero que podemos hablar en este caso de una **psicosis de expresión deficitaria**. Ajuriaguerra define así las psicosis:

*“Organizaciones dinámicas que, debido a una carencia precoz de aportación narcisista, se traduce de un modo inmediato o progresivo, en la indistinción del sujeto y el objeto, en la ausencia de los límites del Yo, en la indistinción entre pulsión, realidad, y fantasía”.* <sup>(1304)</sup>

Las características principales del trastorno psicótico en niño, según Ajuriaguerra son <sup>(1305)</sup>:

- **Un comportamiento inadecuado con respecto a la realidad que puede tener dos polos: retirada autista o fragmentación del campo de lo real.**
- **Un uso restringido de los objetos.**
- **Poco o nulo investimento de lo cognitivo y/o afectivo.** Cuando se dan están excesivamente **focalizados o dispersos, lo que provoca comportamientos demasiado rígidos o poco consistentes.**
- **Una vida fantasmática pobre, o del tipo mágico-alucinatorio.**
- **Actitud limitada en relación al pensamiento y a la acción.**
- **Comunicación restringida o distorsionada.**

---

<sup>1304</sup> Ajuriaguerra, J. “Manual de Psiquiatría Infantil”. 4º Edición 1976. (Pág.675) Ed. Toray Masón. Barcelona.

<sup>1305</sup> Ibid. Página 675

- **Una relación inadecuada con los demás.**

En el texto compilado por J. Bergeret *“Psicología patológica”*, en el apartado escrito por J.J. Lustin, se refleja que este tipo de organización tiene como finalidad **restaurar el narcisismo, y defender al sujeto contra una angustia primitiva de fragmentación muy primitiva.** <sup>(1306)</sup> Asimismo apunta que **el proceso psicótico puede bloquear bruscamente la evolución a la que ha llegado el niño en ese momento. Esto explica que todos ellos tengan, en menor o mayor medida, una expresión deficitaria.** Por ello no podría descartarse el diagnóstico un diagnóstico de **“psicosis deficitaria” en este caso.** Hemos podido ver en las diferentes evaluaciones psicométricas de David, cómo en el plazo de algo menos de un año, ha sufrido una bajada sustancial de su C.I. además de un deterioro de las diferentes funciones: lenguaje, representación y sobre todo, adaptación social y socialización.

Sin entrar a discernir a qué tipo de formas deficitarias pertenecería David, es pertinente mencionar lo que destaca Ajuriaguerra en el texto, en relación con la aportación de S.L. Lang (1971). Señala que en la mayoría de los casos se trata de **estructuras primitivas, precoces o tardías, que se manifiestan en forma mixta, de golpe o disociada en el tiempo”, y no tanto de “complicaciones” o de “injertos”** <sup>(1307)</sup>. Afirmar también que es necesario investigar **el déficit relacional y funcional que se encuentran en cada cuadro clínico de este tipo de cuadros deficitarios ligados al retraso en la maduración, sea cual sea su origen.** Lang afirma que estos procesos tienen relación con **los fenómenos de aprendizaje y con el desarrollo libidinal.**

En el texto de J.J. Lustin <sup>(1308)</sup>, se hace referencia a que en las **psicosis de expresión deficitaria**, se aprecian signos asociados a **trastornos en la psicomotricidad**, junto a **graves carencias narcisistas en relación con la imagen corporal.** En estas alteraciones puede verse que hay **un intento de luchar contra fantasías de fragmentación vividas a nivel del propio cuerpo**, lo que conlleva que **toda actividad productiva libre es vivida como peligrosa.** Señala también alteraciones del lenguaje, que aunque no tan graves como en el autismo, inciden en la comunicación y en los aspectos semánticos y uso del lenguaje. Frente a la sensación de

---

<sup>1306</sup> Lustin, J.J. *“Clínica infantil”. Organizaciones psicóticas”* (Pág. 248). Bergeret, J. *“Psicología Patológica”* (Comp.) Ed. Masón (2ª Edición), Barcelona, 1990

<sup>1307</sup> En Ajuriaguerra, J. *“Manual de Psiquiatría Infantil”*. 4ª Edición 1976. (Pág.675) Ed. Toray Masón. Barcelona.

<sup>1308</sup> Lustin, J.J. *“Clínica infantil”. Organizaciones psicóticas”* (Pág. 249). Bergeret, J. *“Psicología Patológica”*

**“puertas cerradas”** que se experimenta frente a la psicosis, Piera Aulagnier (<sup>1309</sup>), señala que es precisamente en estos casos, **donde tenemos que agudizar más el ingenio haciendo sensible al sujeto de aquello que es diferente.** Esta autora también da una visión interesante del fenómeno psicótico, en el sentido de que en éste hay **“una creación original de una significación”,** que intenta tapar un agujero en el discurso del otro. Según Auglanier se crea una nueva significación que para formularse no puede respetar ni la lógica ni el orden causal del discurso de los demás.

Lacan aborda la cuestión de la psicosis desde puntos de vista diferentes, como se ha visto en el Seminario 3, y señala el dominio de la **“Verwerfung” (forclusión).** Cuando ésta actúa, aquello que se **rehúsa en el orden simbólico vuelve a aparecer en lo real,** hasta tal punto que el sujeto ni siquiera sabe que lo ha reprimido. (<sup>1310</sup>) Esto pone de manifiesto el **rechazo del yo a admitir la castración.** Señala que existe una relación entre **la forclusión y la alucinación,** en el sentido de **lo rehusado por el sujeto reaparece en lo real.** Según Lacan, en la psicosis existe un **rechazo del significante primordial,** que pertenece a **una etapa en la que el sujeto adquiere primero el significante primitivo, para introducirse posteriormente en el juego de las significaciones.** Desde el punto de vista de los tres registros (lo simbólico, lo imaginario y lo real), afirma que **la realidad está marcada** por lo que denomina **“el anonadamiento simbólico”.** También señala que hay elementos que funcionan desde el principio y que funcionan como **“códigos significantes”,** que se supone provienen de una etapa temprana y que sitúan al sujeto en **el orden simbólico, incluso antes de que empieza a hablar.** Lacan señala que es precisamente ahí donde **opera la forclusión.**

Recordamos que también dominan en la psicosis los **fenómenos elementales,** donde según Lacan se produce la ruptura con la realidad, y tiene que ver con **una estructura, en la que se incluyen todos los elementos que a su vez tienen relación con ella.** Considera que lo importante es encontrar aquello de la estructura que lo hace inaccesible a tal comprensión y que se encuentra estancado en una dialéctica. (<sup>1311</sup>) Esta relación del sujeto con la realidad con respecto al lenguaje, lleva a Lacan a plantearse **las relaciones del sujeto con la realidad en la**

---

<sup>1309</sup> Aulagnier, P. “La violencia en la interpretación”, 1977 Cita que aparece en el texto de De Moscona, Sara Lydia en *“De la in-posición a la imposición del lugar del analista de la familia a la psicosis*, página 180 En *“Clínica familiar psicoanalítica”*, comp. Isidoro Berenstein, 2000. En Paidós Psicología Profunda. Buenos Aires, Barcelona, México, 2000

<sup>1310</sup> Lacan, J. “Introducción a la cuestión de las Psicosis” En Seminario 3 “Las Psicosis” (página 25)

<sup>1311</sup> Lacan, J. Seminario 3 “Las Psicosis” (página 37)

psicosis, (<sup>1312</sup>) tomando como eje **el delirio**. Postula que en la neurosis hay una **la huida y la evitación ante el conflicto con la realidad**, pero aquello que ha sido arrinconado vuelve a **hacerse oír de manera simbólica**. Pero en la psicosis hay **una ruptura con respecto a esa realidad exterior que viene con un agujero que intentará llenar el mundo fantasmático**. En la formación de ese agujero interviene **el mecanismo de proyección**, que en la psicosis funciona de modo que hace que **vuelva del exterior aquello que ha quedado fuera de la simbolización que estructura al sujeto**. Esto sucede así porque **ha quedado atrapado en la forclusión**. En la psicosis opera el mecanismo del delirio, al que considera como una defensa del sujeto **contra algo que nosotros vemos y el no**, así pues más que hablar de algo reprimido hay que hablar de **algo que ha sido rechazado**.

Otro mecanismo que se produce en la psicosis es lo que Lacan denomina la **“disolución imaginaria”**. Al no poderse realizar la mediación simbólica que viene de establecer un pacto del sujeto por el otro se produce una **“proliferación imaginaria” en la que el significante sufre numerosos y profundos cambios y reordenamientos**, que confieren a **las intuiciones más significantes para el sujeto un carácter peculiar**.

Ante la imposibilidad de integrar alguna exigencia por parte de lo simbólico puesta en juego por alguna vivencia del sujeto, **surge en lo real eso que no puede simbolizar**. Entonces se produce en el sujeto **una escisión en la cadena significativa, un “desanudamiento” de la trama que es lo que sucede en el delirio**. Éste no se aleja mucho del discurso normal, puesto que **el sujeto puede comunicarlo en un entorno que no ha interrumpido del todo la comunicación con él**.

Lacan apunta que hay una influencia de los trastornos en la relación con el otro en la función del lenguaje. Recordamos lo que postulaba en relación con la oposición entre **las palabras “fundantes” y las contraseñas, funciones esenciales de la palabra**. Las primeras son cruciales porque “sujetan” al ser humano y evita esa tendencia a disolverse en presencia del otro. **Las funciones significantes de estas funciones fundamentales de la palabra quedarían desmanteladas por el fenómeno delirante**.

---

<sup>1312</sup> Lacan, J. “Vengo del fiambbrero”. En Seminario 3. “Las Psicosis”. Página 69

### 9.2.3.3.- Aspectos institucionales.

Para abordar el caso desde este punto de vista, he recurrido a la perspectiva que nos ofrece Manuela Utrilla con su perspectiva del análisis situacional. En la introducción de su libro *“¿Son posibles las terapias en las instituciones?”* (<sup>1313</sup>) comenta que tanto los especialistas que trabajamos en las instituciones como los usuarios de las mismas, nos vemos involucrados en **complejos procesos relacionales que tienden a perpetuar aquellas patologías que se pretendían comprender o desactivar. Se mantienen estados regresivos en los que el pensamiento se ve forzado a recurrir mecanismos primitivos.** (<sup>1314</sup>) Por estas razones M. Utrilla decidió realizar este trabajo, con el fin de poder estudiar los procesos institucionales y encontrar aquellos puntos comunes para que **los planteamientos terapéuticos lleguen a tener un valor “heurístico.”**

La autora parte de referencias teóricas diversas, que tienen relación con el estudio de los grupos, las instituciones, la comunicación, pero sobre todo enfoca las instituciones desde el punto de vista psicoanalítico, partiendo de sus propias experiencias en el trabajo institucional. Nos ayuda a ver y a elaborar, **los sentimientos contradictorios, las paradojas, los entusiasmos, los odios, las paradojas empleadas, las angustias que generan, las culpabilidades y desesperanzas**, para poder obtener los conocimientos indispensables, y así poder elaborar los procesos en los que nos vemos inmersos.

En este caso, podemos ver un ejemplo de cómo la maraña institucional, enreda si cabe aún más la complicada situación de este niño y de su familia. En esta ocasión, las Instituciones, en lugar de proporcionar sostén y ayuda, no cumplen los objetivos y los fines que teóricamente tienen, y parecen ser más bien un obstáculo para la mejoría que pudiera haber tenido esta familia. Para M. Utrilla, es muy importante la reflexión sobre los **medios, condiciones y fines**, ya que en las instituciones que no tienen definidas sus finalidades, ni sus medios y aún menos las condiciones de trabajo, nos encontramos ante una situación que facilita **“el desencadenamiento fantasmático”** sobre estos tres componentes, según el cual **los medios se transforman en sensaciones de omnipotencia, se ignoran las condiciones y las finalidades se**

---

<sup>1313</sup> Utrilla, M. *“¿Son posibles las terapias en las instituciones? Estudio situacional”* Ed. Biblioteca Nueva, Madrid 1998.

<sup>1314</sup> Ibid. Página 22

**transforman en un modo de ejercer el poder por medio de procedimientos que invaden a los pacientes.**<sup>(1315)</sup>

Podríamos abordar el aspecto Institucional de este caso, dividiéndolo en dos grupos: Por un lado lo ocurrido en la **Institución Escolar**, y por otro lado **las Instituciones externas a la Escuela (Salud Mental, S.Sociales, y el resto de las Instituciones que intervinieron)**. En nuestro caso, las dos profesionales del Equipo de Orientación, ocupamos una posición institucional que nos permite ser el puente de unión entre Escuela y Servicios Socio-Comunitarios, ya que, aunque nuestro ámbito de actuación preferente es el escolar, nuestra situación como Servicio de Apoyo a la Escuela externo y sectorial, nos permite establecer ese necesario contacto con otras instituciones.

Observamos una evolución en la Institución Escolar, desde una acogida cariñosa y positiva del niño, hasta el abierto rechazo del último curso. Este fenómeno de que la problemática de un niño es valorada como más o menos grave según quien sea su profesor o profesora, es muy frecuente, lo que también nos reafirma a muchos profesionales de la orientación en la idea de que **la relación maestro(a) – alumno (a), es una relación personal, en las que se mueven dinámicas intrapsíquicas que tendríamos que saber “leer”**. Antes de seguir con este caso concreto, merece la pena citar algunas reflexiones de M. Utrilla, en relación con las relaciones con la Institución Escolar, que vienen mediatizadas por la falta de definición clara de funciones y roles profesionales, que salvando las distancias pueden extrapolarse a las situaciones institucionales de las Instituciones de Salud que la autora describe. <sup>(1316)</sup> Según M. Utrilla la imprecisión en la definición de las funciones de los profesionales, genera **que se organicen fantasías de todo tipo, muy especialmente de tipo mesiánico o reparatorio**.

En el caso de la Escuela, nos encontramos que el tejido institucional escolar, adolece algunas veces de un verdadero trabajo de equipo, y es por eso que cuando un profesor tiene un problema, este no es asumido por la institución sino que cada uno se las arregla como puede. Por el contrario, y paradójicamente, hay profesores que no asumen al alumno problemático, y “esparcen” el problema por todas partes, exigiendo atención y recursos de forma masiva.

---

<sup>1315</sup> Utrilla, M. “¿Son posibles las terapias en las instituciones? Estudio situacional” (Página 53)Ed. Biblioteca Nueva, Madrid 1998

<sup>1316</sup> La autora toma referencias de su trabajo en el Instituto Médico Psicopedagógico de Ginebra, del que fue directora. Asimismo ha dirigido cursos sobre Estudio Situacional con Equipos de Orientación Educativa y Escuelas Infantiles de la Comunidad de Madrid

Especialmente en el último curso, nos encontramos con una demanda de este tipo por parte de las profesoras, contabilizando en la Memoria del Centro un número muy elevado de intervenciones por parte del Equipo (había meses que se contabilizaban varias en una semana).

Por otra parte, en el caso de los Equipos de Orientación, también hay una indefinición de funciones, debidas a que la amplitud de los ámbitos que abarcamos, así como la multiplicidad de las mismas, provocan que los límites no estén claros. Dentro de los Equipos, deberíamos acotar y especificar cuál va a ser nuestro trabajo en los Colegios: actividades, tiempos, espacios; en resumen como dice M. Utrilla **definir finalidades, condiciones y medios**. Sin embargo no solemos hacer ese análisis y funcionamos “por inercia”.

Habría que hacer diversos comentarios al respecto. En primer lugar habría que relacionarlo con esta indefinición de roles a los que se refiere M. Utrilla, refiriéndose a su experiencia en la relación con la Escuela. La autora detecta que hay una **falta de límites entre actividades pedagógicas y actividades terapéuticas**, que provocaba que los maestros dieran consejos sobre hacer las terapias. Por otra parte los especialistas intervenían como si fueran superpedagogos. Como ni unos ni otros tenían competencia en las materias sobre las que daban consejos, se producían intercambios de incompetencias con los consiguientes resultados, encontrándose **desconfianzas**, descalificaciones, persecuciones, sentimientos encontrados de amor y odio, alianzas problemáticas, etc. . . . <sup>(1317)</sup> Las confusiones a las que lleva la no delimitación de roles, finalidades y funciones, según la Dra. Utrilla, pueden también producirse por **la proliferación de fantasías que general las imprecisiones en relación con las diferentes funciones de los especialistas**. Dichas fantasías tienen **un tinte regresivo con componentes de indiferenciación entre la actuación y el pensamiento**.

Sin intentar culpabilizar ni cargar las tintas sobre determinadas personas, (no olvidemos que se están analizando situaciones institucionales), no se pueden pasar por alto las verbalizaciones y actitudes de las dos profesoras que tenían una postura más negativa hacia David (las del último curso de su estancia en el colegio). Ambas tenían una posición poco afianzada en la institución: la profesora de apoyo estaba en prácticas y no había tenido contacto con alumnado con dificultades. La profesora tutora era interina y tenía que presentarse a las oposiciones para ganar una plaza o al menos para poder seguir trabajando.

---

<sup>1317</sup> Utrilla, M. “¿Son posibles las terapias en las instituciones? Estudio situacional” (Página 33)

Ninguna de las dos iba a permanecer en el Colegio el curso siguiente. Se aprecia en la profesora tutora comentarios ambivalentes: por un lado se queja del comportamiento de David, al que atribuye una intencionalidad consciente de ser dañino, y por otro lado le ve “*desvalido y necesitado de atención*”. M. Utrilla habla de **los sentimientos contradictorios que a menudo se vivencian**, que producen **actitudes paradójicas que van desde el entusiasmo al odio**. Estas actitudes, que **forman parte de los procesos institucionales**, provienen de **la angustia que genera culpabilidad y desesperación**.

También la autora se refiere a **fenómenos confusionales, regresiones en planos diversos, y fantasías de omnipotencia, por parte de los profesionales, o por parte de los demandantes, que atribuyen poderes mágicos a los profesionales**. Entendía esa ambivalencia de sentimientos de la profesora tutora con respecto a David, como una especie de identificación confusa con él, donde se pierde la distancia adulto-niño, y no sabemos quién es el “*desvalido*”, si se trata de David o si se trata de ella misma. Algo similar podría aplicarse a la profesora de apoyo, y recordamos aquel día en el que, muy alarmada, nos relata el incidente ocurrido entre David y su madre que ella presencié. Esa escena era la de David agrediendo a su madre, que suele reaccionar de forma pasiva, esto es, recibe los ataques sin defenderse. La profesora estaba realmente asustada y decía que a esa pobre mujer había que ayudarla. Nos pareció sorprendente el comentario, puesto que el curso ya estaba avanzado y conocía las circunstancias de David y su familia, y entre otras las dificultades para poder recibir ayuda eficaz, lo que nos suponía un serio problema para poder generar cambios en la actitud de la madre y de la familia.

Reflexionando sobre esto, tal vez podemos suponer la existencia de una identificación entre esa profesora y la madre de David, en una confusión de pérdida de la distancia entre ella como profesional, identificándose con la madre. Por otro lado, ambas profesoras se identificaban la una con la otra, sin que la diferencia de funciones entre ambas supusiera una toma de distancia. M. Utrilla nos advierte sobre esta cuestión de las alianzas, y nos invita a cuidarnos de ellas, **porque nos hacen perder la neutralidad, debido a que sin quererlo, actuamos nuestros propios conflictos**. La misión que nos propone es **intentar desentrañar las producciones fantasmáticas que subyacen en los relatos**, para así poder comprender **si estamos siendo objeto de proyecciones que llevan a la confusión**. Habría pues cambiar las alianzas por el “*pensar con*”.



Hay otro elemento en el que podríamos pensar, en relación con las reacciones de las profesoras: **el miedo a la locura**. Ver a un niño arañando y pegando a su madre sin control, es un espectáculo impactante, y remite a la fuerza destructiva de una pulsión agresiva sin freno ni modulación alguna. M. Utrilla señala la importancia de las fantasías en la dinámica grupal e institucional, que pueden derivar en prácticas defensivas de la institución, que tiende a aislar al paciente (en este caso alumno), en vez de ayudarlo. Entre otras se refiere a la **“fantasía de transformación de una persona en un “ser objeto”,** que viene acompañada a su vez de una fantasía de **“contagio” que tiene un origen inconsciente relacionado con los procesos de identificación.** <sup>(1318)</sup> También se refiere M. Utrilla al concepto de enfermedad mental, y comenta en ese sentido que la psiquiatría ha evolucionado poco con respecto a otras especialidades médicas, a pesar del surgimiento del movimiento de la antipsiquiatría. Ese concepto de enfermedad mental, se ha venido construyendo a partir de la idea por la cual **la enfermedad proviene de una alteración corporal provocada en la mayor parte de las veces por factores exteriores, que actúan en el interior del organismo.** Según esta concepción **la curación podría obtenerse por la eliminación de las causas.** El movimiento antipsiquiátrico cambió algo de estas concepciones, pero no lo transformó sustancialmente. Para esta autora, **la práctica psiquiátrica excluye toda consideración de orden relacional.** Añade que tampoco se tiene en cuenta **lo que ocurre con el funcionamiento mental del profesional,** y critica la ausencia en los planes de estudio de Teorías relacionales, que siguen centradas fundamentalmente en la psicopatología del individuo.

En la Escuela, como en todas las Instituciones, existen ideas sobre la enfermedad mental que son actuadas. Se da la paradoja de que nadie nombró nada referente a qué diagnóstico “psiquiátrico” podría tener David, pero **sí** parece que se **“actuaba”** ese diagnóstico, especialmente en el último año que David estuvo en ese Colegio. Manuela Utrilla invita a la elaboración, al análisis y a la reflexión, para no dejarse llevar por las fantasías institucionales, que por otra parte son inevitables. Por otra parte comenta que si no se elaboran las fantasías que pesan sobre la enfermedad mental por parte de los grupos o instituciones, **no se podrán elaborar esas fantasías y la patología se concentrará en el paciente, lo que dificulta (si no impide) su recuperación.**

---

<sup>1318</sup> Utrilla, M. “¿Son posibles las terapias en las instituciones? Estudio situacional” (Página 85-86)

En cuanto a las Instituciones que intervinieron en el caso, intentaré analizar del modo más objetivo posible, el entramado de la dinámica de las relaciones que unas y otras mantuvimos. En primer lugar, la primera impresión que me surge es la de **la poca coordinación de las instituciones entre sí, y también la percepción de desorganización de algunas de ellas de forma individual**. Pero la cuestión no es cargar las tintas sobre unas u otras Instituciones, sino tratar de desenmarañar esta complicada trama de la relación entre Instituciones, e intentar elaborar algunos fenómenos con ayuda de la teoría.

Uno de los hilos de los que podemos tirar, tiene relación comentado con respecto a la escuela, y es la de **las alianzas y las identificaciones desde la institución**. En este caso, las Instituciones también parecíamos seguir esta dinámica: La pediatra compadeciéndose de la madre e insistiendo en que el niño poco menos que estaba desahuciado, el psiquiatra sin entrar a abordar siquiera un diagnóstico claro del niño y de la familia, manteniendo un tratamiento (o un “no tratamiento”) que dejaba las cosas como estaban; tampoco sabemos qué hizo el psiquiatra de adultos con la madre y si se planteó alguna modificación de su situación. El Centro Terapéutico Concertado con sus continuos incumplimientos de los acuerdos tomados en la Mesa del Menor (<sup>1319</sup>), parecía dejar traslucir una rivalidad encubierta con la Escuela y los Servicios Educativos. En las Instituciones, nos recuerda Manuela Utrilla, se produce frecuentemente la indefinición de roles, que lleva a confusiones; tratándose de varias Instituciones que han de coordinarse, este fenómeno aparece multiplicado, si se pierden de vista los objetivos.

Si hemos de analizar lo que ocurre con las Instituciones, también debemos incluirnos nosotras: Hemos visto que detrás de esas alianzas **actuamos nuestros propios conflictos**, como ya se ha mencionado antes. En nuestro caso, **intentábamos descentrar la carga patológica del niño e incluir a la familia**, pero **tampoco supimos “leer” adecuadamente la demanda de la madre**, (o “no demanda”), **y nos aliábamos con el niño, frente a la familia, el resto de las Instituciones y, en los últimos tiempos frente a la Escuela**. A veces parecía que luchábamos en varios frentes a la vez: profesores, familias y algunas instituciones. Muchas otras salíamos desoladas de las sesiones de coordinación y de algunas de las entrevistas con la familia, sintiendo una fuerte sensación de impotencia y de realizar esfuerzos inútiles. Otras veces,

---

<sup>1319</sup> Los acuerdos tomados en la Mesa del Menor tienen carácter obligatorio.

teníamos la sensación de que algunos miembros de las Instituciones relacionadas con la mesa del Menor podían estar boicoteando de alguna manera nuestro trabajo.

Nuestros intentos de descentralizar la problemática, parecían provocar reacciones adversas a esos intentos. En ese sentido, vuelvo a recordar lo que dijo uno de los representantes de la Empresa encargada del acompañamiento al colegio, en el sentido de que **se estaba cargando toda la problemática en David, y no se estaba viendo la de la familia**. Otros miembros de la ETMF, llamaban la atención sobre la cantidad de reuniones empleadas, y los escasos resultados obtenidos; incluso en un momento dado, se llamó la atención a los representantes de la Entidad privado-Concertada, que se comprometió a cambiar los horarios de atención al niño, y luego se volvió atrás, acusándoles de no respetar los acuerdos tomados en las reuniones de ETMF. En ese sentido, Manuela Utrilla, en referencia a las sesiones clínicas pero que podemos extrapolar aquí se pregunta **si se elabora o se actúa**, y señala que efectivamente **se actúan los problemas grupales (alianzas, rivalidad, desacuerdos)**.

Añade que **se busca un diagnóstico y ese diagnóstico tranquiliza**, como ya vemos en este caso, en el que se aludía constantemente a los problemas del niño (conducta trastornada, retraso, agresividad); de hecho la intervención del Centro de Día, **pareció ejercer de cierre de todo proceso de búsqueda de alternativas, porque ya estaba claro que era deficiente mental**. Esa dificultad para la elaboración de fantasías grupales, lleva a la actuación para evitar pensar. De este modo los actos sustituyen al funcionamiento mental y tienden a la compulsión de repetición. Como consecuencia se produce un empobrecimiento relacional, y en los casos más extremos, la muerte psíquica.

#### **9.2.3.3.1.- El problema de la demanda.**

Por último, y para concluir esta reflexión sobre los aspectos institucionales, comentaremos algunas cuestiones sobre esta cuestión. La Dra. Utrilla estudia esta cuestión, y distingue entre **la demanda directa**, que realiza directamente el consultante, y la **demandada hecha por instituciones o intermediarios**. Este tipo de demandas conlleva que algunos de **los afectados se nieguen a ser ayudados**. La autora recomienda **preparar las posibilidades elaborativas de la persona a ayudar**, aunque en este tipo de casos impera el protocolo de colaboración entre instituciones, como en las circunstancias que nos ocupan aquí. Hemos de comunicar a los Servicios Sociales situaciones de riesgo o desamparo de los Menores, y son

éstos, también por mandato legal, quienes coordinan las acciones a tomar, y convocan a diferentes profesionales que intervienen en el caso. Habría que desvelar y analizar finalidades de la intervención y descentralizar la patología, pero ¿quién se encarga? Institucionalmente los Servicios Sociales y también Centros de Atención a la Infancia, los que con su intervención empezaron a desbloquear el tema de la familia, aunque después se produjo una especie de vuelta a la confusión, en el que cada uno parecía actuar por su cuenta.

La familia demandaba, de una manera digamos compulsiva y paradójica, porque luego no aceptaba la ayuda, pero habría que haberla interpretado y trabajado, en el sentido de ayudarle a **conectar con sus necesidades, identificar sus posibilidades de elaboración y crecimiento, en suma, ponerle en disposición de recibir la ayuda, que no puede darse si no se tiene en cuenta a los destinatarios.** M. Utrilla señala que **el profesional ha de respetarles evitando tanto actitudes prepotentes, como alianzas patológicas con otros miembros de la familia,** ofreciendo en todo momento **apoyo psicológico.** Al mismo tiempo ha de tomarse tiempo para analizar las demandas de estas familias, que muchas veces consultan bajo presión de otras instituciones (Escuela, Servicios Sociales). A menudo traen demandas **donde solicitan ayuda a los profesionales de forma onnipotente,** en cuyo caso existe el peligro de **“prestarse a ser idealizado y a ejercer la onnipotencia”,** estableciendo así con los demandantes **una relación dominante- dominado, radicalmente opuesta a lo que supone una relación terapéutica.** <sup>(1320)</sup> Si estas premisas de respeto al paciente, que defiende M. Utrilla, no se producen, el resultado es que se **desprecia, y desvaloriza a las personas a las que supuestamente se va a ayudar, lo que provoca un rechazo a las mismas.**

Estas constantes, según Utrilla, han contribuido a sostener la idea preconcebida de **que a estas personas no se las puede informar de las prestaciones que pueden darles las instituciones sociales.** Las necesidades de la población se racionalizan, pero a pesar de esto el grupo de la institución **desconoce sus verdaderas necesidades, cómo ayudarles y con qué medios.** Se obvia la correspondencia que ha de haber entre la demanda y la respuesta, y los que no demandan **sufren el etiquetaje de ser problemáticos y “patológicos”, y se pasa por encima de su derecho a ser respetados, tratándoles como niños pequeños que no pueden tomar decisiones.** <sup>(1321)</sup>

---

<sup>1320</sup> Utrilla, M. “¿Son posibles las terapias en las instituciones? Estudio situacional” (página 310)

<sup>1321</sup> Ibid. Página 53

Esta misma cuestión de la “no demanda” o demanda indirecta, se aborda en el texto de Silvia Gomal, *“Problemática de la representación/presentificación”* <sup>(1322)</sup> Comenta que la familia cuando consulta a un terapeuta, deposita en él con el que espera una ayuda para resolver sus problemas. Pero se pregunta, **qué pasa cuando la familia no demanda**. Señala que las familias que son derivadas de unas instituciones a otras, no pueden hacerse cargo subjetivamente de sus dificultades, e incluso ni siquiera llegan a percibir que tengan un problema. La autora apunta que es precisamente la vivencia del conflicto, la que señala según Freud que existe un **“desajuste” entre las instancias psíquicas, cuando la lógica inconsciente irrumpe en los dominios de la conciencia y desestabiliza las certezas yoicas existentes.** <sup>(1323)</sup>

Esta autora también hace referencia una de sus propias concepciones denominada el **“espejo opaco”**, y que se refiere a **las características de entorno vincular de algunas familias, marcado por fallos en las inversiones narcisistas, apoyadas con frecuencia en pérdidas de las que no se ha hecho el duelo**, y que evidencian con más claridad cuáles son **los obstáculos para que la familia pueda confrontarse en el “espejo familiar”, soporte de la identidad y del “anidamiento vincular”** <sup>(1324)</sup>. Estos vínculos presentan **una extrema fragilidad en lo imaginario**, a la que se añaden **“tropiezos” de lo simbólico**. Esto provoca **una irrupción desordenada de “desfallecimientos en el cuerpo”, o en la capacidad de pensar.**

En estos casos la familia no puede procesar la angustia de modo eficaz, ya que **las fallas en la ligadura deja a los afectos a merced de su propia economía, la del goce como satisfacción pulsional**. La autora afirma que **se desencadena la angustia automática que deviene de la ausencia de significación**. Esto supone un obstáculo a que el discurso fluya libremente, debido a un aumento de la magnitud de los estímulos externos e internos. La autora sostiene que cuando hay un cruce entre lo que no ha sido procesado ni representado desde los tiempos más remotos de la historia familiar, **se produce un vacío que se transmite a través de las generaciones por medio de la compulsión a la repetición**. La imposibilidad de **hacer el duelo por las pérdidas, repercute en la familia y se transmite de padres a hijos**, lo que puede conllevar lo que la autora denomina **“acciones locas”** <sup>(1325)</sup>

Gomal señala que el otro es un espejo donde se **“reinstalan” las huellas mnémicas preexistentes**, que Freud situaba en el contexto de **una especularidad narcisista**. El encuentro

---

<sup>1322</sup> Gomal, Silvia “Problemática de la representación/presentificación”, en *“Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento familiar*. Isidoro Berenstein (Comp), 2000. En Paidós Psicología Profunda. Buenos Aires, Barcelona, México, 2000

<sup>1323</sup> Ibid. Página 84

<sup>1324</sup> Ibid. Página 92.

<sup>1325</sup> Gomal, S. “Problemáticas de la representación/presentificación” En *“Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento”*, 2000. Página 93

con el mundo fantasmático del otro, con diferente realidad psíquica, moviliza y relanza **“el andamiaje representacional”**, porque altera de forma parcial o total el conjunto de significaciones que se han mantenido hasta el momento. Por ello postula una representación que siempre se esté haciendo, que siempre se anuda, se desanuda, se teje y se desteje. Debe haber un **“anudamiento” de la complementariedad especular a lo nuevo, “a la alteridad atravesada por la palabra”**. <sup>(1326)</sup> Gomal señala que en otros caso **“se presentifica”** <sup>(1327)</sup> lo no representado, que se precipita en un **“hacer”**, y habla del retorno de lo que ha sido repudiado en la trama vincular.

Gomal traspasa esta concepción al trabajo con familias y afirma que cuando trabajamos con familias que presentan **“vacíos de sentido”** producidos por pérdidas que han sido escasamente elaboradas, o bien hay un escaso investimento narcisista y una frágil construcción del espejo familiar, **esta situación va a reflejarse en la transferencia y será muy diferente de aquel vínculo terapéutico que puede ser sostenido por la trama fantasmática**. <sup>(1328)</sup> En estos casos el analista se encontrará en la tesitura de **sopesar qué intervención será la más productiva para cada proceso específico**: si por un lado es conveniente la **contención consciente de sus propios afectos**, o por el contrario **concederles protagonismo y “soltarlos”**. De este modo **la angustia contratransferencial se convierte en un indicador muy útil para poder plantear la intervención**. <sup>(1329)</sup> Gomal propone una **construcción que pueda organizar y sostener la función de representación**, que en estos casos es endeble, y señala que el analista tiene que **“armar y desarmar” lo que hasta ahora ha aprendido sobre dicha función**, probando si es o no viable una apertura a movimientos que puedan movilizar puntos de vista previos, y con ello iniciar **“campos fértiles de sentido”**. <sup>(1330)</sup>

También aparece esta cuestión en el texto de Sara Lydina de Moscona, <sup>(1331)</sup> cuando se refiere a determinado tipo de familias, y cuál sería la labor del analista o terapeuta en estos

---

<sup>1326</sup> Ibid. Página 96.

<sup>1327</sup> Presentificación versus representación, es la oposición de conceptos que construye la autora. Si bien la representación es algo que se construye, que no viene de suyo, la presentificación tiene lugar de forma menos elaborada, y remite a la actuación más que a la palabra: **“Representar implica dar un salto respecto de la cosa, y exige una primera diferenciación: algo debe ser perdido para poder ser representado. Asimismo, algo debió haber sido perdido al momento de la constitución de la alianza con miras a abrir un espacio, donde la representación puede tener lugar”**. (Pág.88)

<sup>1328</sup> Gomal, S. **“Problemáticas de la representación/presentificación”** En **“Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento”**, 2000. Página 109-110.

<sup>1329</sup> Gomal, S. **“Problemáticas de la representación/presentificación”** En **“Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento”**, 2000. Página 110.

<sup>1330</sup> Ibid. Página 111.

<sup>1331</sup> De Moscona, Sara Lydina **“De la in-posición del lugar del analista de la familia a la psicosis”**, en **“Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento familiar**. Isidoro Berenstein (Comp) Isidoro , 2000

casos, en los que es necesario abordar la construcción de **un contexto que sirve de borde o contención**, a modo de **“piel vincular”** <sup>(1332)</sup> Esta sería una especie de tejido **“conectivo”** que sirve de **sostén y continente a sujetos**, donde **aquello que no está representado y no ha sido ligado ha dejado huellas traumáticas que funcionan como “agujeros, vacíos desestructurantes”** <sup>(1333)</sup> En otro párrafo del texto, esta misma autora nos indica que, cuando nos encontramos con este tipo de familias, que no son capaces de **discriminar entre un adentro y un afuera de sí mismas**, es necesario **que el analista pueda soportar la turbulencia y “las zonas opacas” para evitar ejercer violencia sobre los pacientes**, y señala la importancia **construir un encuadre** para organizar y ordenar sus vivencias. <sup>(1334)</sup> Puntualiza que ese encuadre ayuda a **situarse en un plano que permita la organización y de la contextualización**, para poder encontrar algo que **“anude” y “haga trama” a partir de las primeras ligaduras**. <sup>(1335)</sup> Nos recuerda también las palabras de Freud en *“Construcciones en psicoanálisis”*, en relación con **que la construcción toma elementos de la prehistoria ya olvidada del sujeto**. En relación con esto comenta que a través del **tejido transferencial** hay que **construir “urdimbres” relacionales, que permitan encontrar fragmentos de verosimilitud**. <sup>(1336)</sup>

#### 9.2.3.4.- Comentarios sobre la familia.

No se puede entender lo que le pasa a un niño sin hablar de su familia. Comenta Silvia Gomal en el texto *“Problemática de la representación/presentificación”* <sup>(1337)</sup> que las tensiones dentro de la familia surgen de la **imposibilidad de encontrar una complementariedad entre vínculos de sangre. La aparición de un síntoma en uno de los miembros, alguna conducta reactiva o un trastorno en un niño pequeño**, suelen escenificar a menudo **conflictos que sacuden los equilibrios narcisistas que se sustenta en “transacciones” de tipo inconsciente**. El discurso familiar no logra reordenar aquello que no es comprensible, surgiendo los

<sup>1332</sup> Concepto tomado de D. Anzieu, *“El yo piel”*. En nota nº 2 al pie de la página 165 del texto *“De la in-posición del lugar del analista de la familia a la psicosis”*, la autora señala que en un anterior trabajo realizado conjuntamente con Berlfein (Berlfein, M y De Moscona, L *“Clínica del Narcisismo”*, 1997. Actas de las II Jornadas FAPCV, Córdoba (Argentina), la autora señala que define la “piel vincular” a modo del <sup>(1332)</sup> *“yo piel de Anzieu “ como la envoltura imaginaria que filtra, limita y contornea, estableciendo bordes entre un adentro y un afuera de los vínculos”*.

<sup>1333</sup> Ibid. Página 165

<sup>1334</sup> Ibid. Página 185- 186

<sup>1335</sup> Ibid. Página 189

<sup>1336</sup> Recordamos lo que dice la autora de las verdades en tránsito, en movimiento. Ibid. Página 189

<sup>1337</sup> Gomal, S. *“Problemática de la representación/presentificación”* en *“Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento familiar*. Isidoro Berenstein (Comp), 2000. En Paidós Psicología Profunda. Buenos Aires, Barcelona, México, 2000

interrogantes que llevan a una posible demanda de análisis. <sup>(1338)</sup> Cuando la familia funciona aceptablemente, ésta reacciona buscando alternativas y soluciones, aliándose con profesionales que ofrecen verdadera ayuda. Si la familia, como en este caso, está muy enferma, las instituciones hemos **de ejercer un poco como “padres de los padres”, y establecer una especie de “colchón” o “red” que sostenga a la familia.** Si andamos enzarzados en las marañas institucionales, y no podemos salir de ahí, el fracaso está garantizado.

La patología familiar es como una especie de aguas pantanosas, de las que es muy difícil salir. En este entorno todos se encuentran mal, pero nadie se va. Silvia Gomal comenta ese intrincado componente vincular de ciertas familias, afirmando que **“el mundo vincular” de algunas familias**, está marcado por **fallos en las investiduras narcisistas**, que se sustentan frecuentemente en **pérdidas de las que no se ha hecho el duelo.** En estas situaciones pueden verse de forma más clara **los obstáculos en la conformación del espejo familiar, que es el soporte de la identidad y del entramado vincular.** Se establecen vínculos extremadamente frágiles en **lo imaginario**, que junto con los obstáculos existentes en lo simbólico, provoca una **irrupción desordenada de “desfallecimientos” en el cuerpo, o en la capacidad de pensar.** La autora señala que estas fallas son difíciles de precisar teóricamente, pues no pueden situarse claramente en la enfermedad somática, y tampoco parecen tratarse de conversiones <sup>(1339)</sup>

Siguiendo con esta cuestión, en el texto de esta autora se pueden encontrar las palabras de Piera Aulagnier, quien hace referencia al **papel del pensamiento delirante en el contexto familiar, que supone un agujero en el discurso.** Este desempeña un papel similar al que cumple **“novela familiar” en la neurosis**, pero no tiene en cuenta **ni el sistema cultural ni el sistema de parentesco.** Es por eso que **los sujetos que están inmersos en el funcionamiento psicótico quedan en una especie de “no lugar”, en el que parece que no existen** <sup>(1340)</sup>

La madre de David se identificaría con la madre sufriente y doliente, que es capaz de dejarse pegar y agredir por su hijo para mantener ese lugar de “Mater Dolorosa”, <sup>(1341)</sup> lugar que le permite recibir compasión y reconocimiento. Todos la compadecen e incluso admiran, hasta su propia familia. En una de las numerosas reuniones mantenidas, alguien dijo que mientras su hijo esté así, se libraba de los malos tratos del marido; por ello parecía que no

---

<sup>1338</sup> Ibid. Página 84

<sup>1339</sup> Ibid. Página 92

<sup>1340</sup> Cita del texto de Piera Aulagnier “El aprendiz de historiador y el maestro brujo”, 1986, en el texto “De la inposición del lugar del analista de la familia a la psicosis”, De Moscona, L. página 182. (En “Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento familiar. Isidoro Berenstein (Comp), 2000.

<sup>1341</sup> En la iconografía se representa a la Virgen María con gesto dolorido y vestiduras negras, con un corazón atravesado por puñales). La madre de David aparecía con numerosas marcas en brazos y manos, consecuencia de arañazos y mordiscos del niño cuando tenía sus rabietas.



tenía muchas ganas de solucionar las cosas. La enfermedad de David **le daba un lugar en la familia y en el mundo**. Dice que su hijo nació “perfecto”, y pese a que su conducta la tiene todo el día pendiente, y le crea malestar, no consiente separarse de él, ni siquiera para que pudiera recibir tratamiento. Ya lo vimos cuando los padres fueron incapaces de soportar el ingreso de David en el Hospital Infantil, hecho que fue ocultado por ellos.

La autora cita el texto de Berenstein, *“Contratransferencia y psicosis en los vínculos”*, en el que se hace referencia a las familias con funcionamiento psicótico. Señala que en este tipo de familias se puede observar **la ansiedad que despierta el acercamiento del hijo y su demanda de amor a la madre**, que es vivido como **temor a una “invasión mental” y destrucción corporal**. Para Berenstein esta sería **una forma peculiar de marcar la relación con la madre**, que por un lado **debe alejar al hijo por temor a ser “vaciada”**, pero a la vez **fuerte en éste la sensación de que su madre es cariñosa y no hostil**. Por ello espera ese tipo de respuesta, mientras que al mismo tiempo se encuentra **“ocupada” por un objeto familiar y el hijo constituye una amenaza para esa relación**, según lo señala Berenstein. <sup>(1342)</sup>

El padre también comparte esta dificultad de separarse del niño; incluso niega las dificultades de su hijo más que la madre. También negó los graves problemas de su hijo mayor, que está en prisión por asesinato, cuando la madre le decía que tenían que llevarle al psiquiatra, el padre decía que quien tenía que ir al psiquiatra era ella. El padre aparecía de vez en cuando en escena, acompañando a la madre, siempre reforzando su postura, validando sus actuaciones y opiniones, mostrando una actitud protectora. Se contradecía esta actitud, con informaciones que nos aportaban los Servicios sociales en las que se comentaba el maltrato al que sometía a la madre <sup>(1343)</sup>. Por otra parte, a la luz de la mirada de la madre parece haber una identificación del niño con el padre, que le impide por otro lado entrar en el juego de identificaciones que permitirían a David entrar en la situación triangular.

En ese mismo texto Sara Lydina de Moscona nos recuerda las palabras de Lacan: **“el padre simbólico representa a la ley, representa un lugar vacío”**. Esta autora recalca que en la psicosis **falta el significante del nombre del padre**, lo que apunta directamente a **una falla**, a **una carencia simbólica** que **intenta remediarse en el plano imaginario**. Lacan señala que, desde el punto de vista de la **estructura**, en la psicosis existe una **preclusión de EL- NOMBRE- DEL- PADRE**, que **nunca ha llegado al lugar del Otro**:

---

<sup>1342</sup> Cita del texto *“Contratransferencia y psicosis en los vínculos”*, 1993. En De Moscona, L. *“De la in-posición a la imposición del lugar del analista de la familia a la psicosis”*, página, 181.

<sup>1343</sup> Recordamos el comentario de que ocuparse de David evita a la madre ser maltratada por el padre.

*“Es la falta del Nombre- del- Padre en ese lugar la que, por el agujero que abre en el significado, inicia la cascada de los retoques del significante de donde procede el desastre creciente de lo imaginario, hasta que se alcance el nivel en que significante y significado se estabilizan en la metáfora delirante”* <sup>(1344)</sup>

Lacan señala que en el entorno de la psicosis los sujetos van de una madre frustrante, y cuando se dirigen al lado del padre se queman **“en el juego del objeto escondido”**. Más allá de los diferentes tipos de padres y madres, y de la diversidad de relaciones entre ellos, Lacan quiere remarcar que donde hay que incidir es en **el caso que hace la madre de la palabra del padre**, o lo que es lo mismo **“el lugar que reserva al Nombre- del- Padre en la promoción de la Ley”**. <sup>(1345)</sup> Sara Lydina de Moscona, recuerda la repercusión de estos procesos de **falla en el complejo de Edipo**, remarcando que no se trata de **la ausencia del padre real**, puesto que, tal como lo dice Lacan **no debe confundirse con el propio padre del sujeto**.

En el texto sobre las psicosis, Lacan habla sobre esta cuestión comentando que **el complejo de Edipo supone que la relación incestuosa**, que es también imaginaria y provocadora de conflicto, **está abocada a la ruina**. Para que pueda haber una relación más natural, para que se produzca la verdadera sexualidad **es fundamental la intervención de un tercero**. Pero eso no es suficiente, sino que es necesaria **una ley, un orden simbólico**; es necesaria pues lo que él denomina como **“la intervención del orden de la palabra”**, lo que se asimila a **la intervención del padre**. Este orden, fundado en la existencia de ese nombre del padre **impide que la situación se colapse**. <sup>(1346)</sup>

En ese mismo texto de Lacan se habla **del significante primordial, del que se carece en estos**. L. De Moscona se refiere a esa carencia que vuelve a reeditarse en la adolescencia, cuando el sujeto se enfrenta con **un cuerpo fragmentado debido a los cambios corporales**, y del que no ha podido **constituirse una imagen “anticipatoria” que esté integrada**. Según la autora **la renegación del vínculo con un progenitor** ha contribuido a esta situación, y esto impide **que el adolescente pueda encontrarse en su nuevo cuerpo, que está experimentando los cambios debidos al segundo y definitivo despertar sexual**. <sup>(1347)</sup> El sujeto se verá abocado a un **vacío existencial**, por la ausencia de un **“objeto perdido” que organice sus identificaciones**,

---

<sup>1344</sup> Lacan, J. *“De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis”*, (Diciembre de 1957 a Enero de 1958) (Página 559). En Obras Escogidas. RBA Ediciones Coleccionables, S.A. Barcelona, 2006. Traducción de Tomás Segovia, revisada con la colaboración del autor y de Juan David Nasio.

<sup>1345</sup> Ibid. Página 560

<sup>1346</sup> Lacan, J. *“La Disolución imaginaria”*. En Seminario nº 3 *“Las Psicosis”*, página 139.

<sup>1347</sup> De Moscona, L. *“De la in-posición del lugar del analista de la familia a la psicosis”*, página 184. (En *“Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento familiar*. Isidoro Berenstein (Comp), 2000.

e intentará reconectarse a través **del delirio o la alucinación**". En el caso del padre de David, **parece que no hay una relación directa entre él y su padre, que su relación es a través de terceros (por "poderes")**. El padre suele venir a pedir ayuda para su mujer, y no para su hijo.

Juan Manzano y Francisco Palacios explican en su texto *"Los escenarios narcisistas de la parentalidad"*, cómo opera en **la proyección de los padres sobre el hijo**. Según estos autores se trata de **una identificación proyectiva**, por medio de la cual **el progenitor proyecta una representación que es investida con una libido narcisista**. Dicha representación **es proyectada de forma directa (como representación del niño ideal que el padre habría querido ser)**, o bien a través de **la imagen interna de un objeto**. <sup>(1348)</sup> Para ilustrar esto los autores de este trabajo presentan un caso, en el que **la madre proyecta en el hijo su odio hacia las figuras masculinas, sobre todo hacia su padre que le ha abandonado** <sup>(1349)</sup>. Este relato recuerda a la **posible proyección que podría estar haciendo la madre de David sobre él: los sentimientos hacia su marido, hacia su padre y su hermano alcohólico, e incluso del hermano mayor de que está en la cárcel**

Siguiendo el modelo que nos proponen Manzano y Palacios, en *"Los escenarios narcisistas de la parentalidad"*, podríamos intentar analizar la **pre-transferencia** <sup>(1350)</sup> de los padres hacia nosotras. Concretamente la de la madre, puesto que el padre aparecía en momentos puntuales corroborando las quejas de la madre, o mejor dicho testificando sobre cómo le hacía sufrir su hijo, **testimonio detrás del cual se ocultaba**. Tampoco la madre llegó a quejarse nunca del marido, ni nos daba pistas de cosas que pasaban en casa, aparte del problema con David. Alternaba quejas y lamentos sobre su sufrimiento y sobre que nadie le decía lo que tenía que hacer con David, con enfados sobre nuestra actuación, detrás de la cual veía amenazas: que le íbamos a quitar a su hijo, que no queríamos.

Aplicando las concepciones de escenarios narcisistas a la terapia", hacen un estudio de aquellos casos que pueden beneficiarse de terapias breves, **según las imágenes infantiles de los padres, y sobre las proyecciones de los objetos internos de los padres**. En otros casos, comentan que hay claras contraindicaciones a este tipo de enfoque terapéutico, puesto que **las**

---

<sup>1348</sup> Manzano, J. y Palacios, F *"Los escenarios narcisistas de la parentalidad"*, 1999. Pág. 11-12 (Título original *"Les escenarios narcissiques de la parentalité"*). Edita Asociación ALTXA (Bilbao)

<sup>1349</sup> El relato del caso está en la misma obra páginas 133-135.

<sup>1350</sup> Manzano y Palacios explican el concepto de **"pretransferencia"** en las páginas 28 y 29. Se basan en el **invertimiento que hacen los padres de todo lo que dice el terapeuta, invertimiento que está muy relacionado con lo que hacen con su hijo, y también da cuenta de la relación que tienen los padres con sus propias figuras parentales**. Conjugan esta relación pretransferencial en términos de **identificación proyectiva**, por medio de la cual **los padres proyectan sobre el terapeuta sus objetos internos**.

**proyecciones parentales están demasiado cargadas de agresividad, y no están suficientemente contrarrestadas por investimentos de tipo libidinal.** <sup>(1351)</sup> Estas proyecciones negativas, **también se instalan en la relación terapéutica**, por lo que la pre- transferencia **adquiere un tinte negativo.**

Parece oportuno abordar la cuestión **beneficios secundarios de la enfermedad.** En ese caso, estamos analizando **en qué beneficia la enfermedad de David a esta familia.** Sara Lydina de Moscona <sup>(1352)</sup> aporta una reflexión sobre las circunstancias en las que la familia viene derivada por otras personas, y manifiesta acudir a la terapia porque les manda alguien, y también manifiestan que el problema es de otro y no suyo. En estos casos la autora señala que **el beneficio secundario de la enfermedad** se juega no sólo en el miembro designado, sino también en **los otros integrantes del grupo familiar.** Según esta autora existe una **dinámica disfuncional en la familia**, en la que **el discurso paradójico encubre el predominio de un discurso de muerte.** Según su concepción, la familia construye una particular realidad psíquica vincular, que puede entenderse como una forma en la que cada configuración vincular **incluye y facilita una serie de mecanismos que predominan en las operatorias psíquicas: represión, desmentida, forclusión.** En el tejido de esta **interrelación se van construyendo los vínculos.** <sup>(1353)</sup>

En este intrincado laberinto la patología de David **“hace un servicio a la familia” para que pueda mantenerse el status quo**, pues **los cambios generan gran angustia.** Por un lado, **sostienen la identidad de la madre, como ya hemos visto, y por otro lado le libran de las iras del padre.** El padre repara los errores cometidos con el otro hijo, y se redime ante su mujer. Aunque aparentemente buscaban ayuda, y la familia recorría institución tras institución en su búsqueda, cuando se intentaba dar alguna solución a alguno de los problemas, la rechazaban con cualquier excusa, como si no quisieran que la cosa cambiase. Parecía que todo estaba confabulado para que la patología familia recayese en David, para que todo siguiera igual. En relación con esta dificultad para procesar la angustia en estos caso, volvemos a recurrir a la ayuda de Silvia Gomal <sup>(1354)</sup>. En él señala **que las fallas en el vínculo deja a los afectos a merced de la economía del goce como satisfacción pulsional.** A partir de ahí se desencadena una

---

<sup>1351</sup> Manzano, J. y Palacios, F “*Los escenarios narcisistas de la parentalidad*”, 1999. Página 131

<sup>1352</sup> De Moscona, L. “*De la in-posición del lugar del analista de la familia a la psicosis*”, página 184. (En “*Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento familiar*. Isidoro Berenstein (Comp), 2000.

<sup>1353</sup> Ibid. Página 173- 174

<sup>1354</sup> Gomal, S. “Problemática de la representación/presentificación:”, página 93. (En “*Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento familiar*. Isidoro Berenstein (Comp), 2000.

especie de **“angustia automática”** relacionada con la ausencia de significación, por la **inundación de estímulos internos y externos**. En la angustia que emerge a partir de las primeras entrevista, puede observarse aquello que no ha sido procesado desde la constitución de la familia. La autora señala que **el entrecruzamiento de lo no procesado con lo no representado ancestral, produce un vacío que se transmite a través de las generaciones por medio de la compulsión a la repetición.** <sup>(1355)</sup>

A la vista de la situación de esta familia, con un funcionamiento patológico y con varios miembros afectados de alguna manera por ese funcionamiento (alcoholismo, trastornos disociales graves), cabe preguntar qué es lo que hace que tenga lugar la psicosis de David. S.L. De Moscona puede dar alguna pista sobre este asunto <sup>(1356)</sup>, comentando lo que significa el nacimiento de un hijo en el grupo familiar: **el encuentro entre ese suceso y “las marcas”** que van a determinar **cómo se establece la alianza**. Cuando ese **“entrecruzamiento”** no puede incluir **la significación de la “terceridad”, el vínculo de filiación puede quedar afectado** con la posibilidad de que **“anide una potencialidad perversa y/o psicótica”**. La autora señala que en el paciente psicótico **“la matriz edípica”** se configura de forma tal que hace imposible localizar al padre o a la madre, en la que existe una marcada debilitación de su función. Pero además el paciente **no puede salir de las referencias a ese padre y a esa madre concretos, y a esa ubicación que tiene como hijo en el que está condenado a hacer pareja con cada uno de ellos, sin encontrar el camino que le lleve a la triangulación.** <sup>(1357)</sup>

Tampoco fueron atendidas las necesidades de la familia, en la que se dejaban ver algunos resquicios por los que nos podríamos haber introducido, puesto que tal como apunta Silvia Gomal <sup>(1358)</sup>, **la novedad, lo que aparece como diferente en una situación, puede ser el vehículo del cambio**. Señala que la **costumbre conduce a la repetición** y también a **homogeneizar a los miembros de la familia**, como un intento de **ordenar la confusión entre los vínculos, lugares, funciones y subjetividad**. La autora señala que las familias **necesitan reconocer que aquello que se presenta como azaroso puede ser un efecto de las posibilidades del vínculo**. En ocasiones puede ser que el analista tiene que hacer un trabajo para que se

---

<sup>1355</sup> Ibid. Página 94

<sup>1356</sup> De Moscona, L. “De la in-posición del lugar del analista de la familia a la psicosis”, página 174. (En “*Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento familiar*. Isidoro Berenstein (Comp), 2000.

<sup>1357</sup> Ibid. Página 174

<sup>1358</sup> Gomal, S. “Problemática de la representación/presentificación:”. (En “*Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento familiar*. Isidoro Berenstein (Comp), 2000.

**pueda aceptar lo azaroso, por fuera de la repetición, como un factor que interviene, que ayuda a descubrir lo sorprendente y lo diferente en una situación.** <sup>(1359)</sup>

De este modo la “enfermedad” podría haber sido un elemento para intentar algún cambio en la estructura familiar de David, y una de las herramientas de ese cambio podría haber sido la de **“historiar”** los acontecimientos familiares. Se podría, en palabras de Griselda B. Santos <sup>(1360)</sup>, **“habilitar” el campo vincular familiar** como una especie de resorte para la cura. Esto implica que pueda contemplarse la confrontación de forma diferente, porque ha de tenerse un punto de vista diferente de los procesos intersubjetivos **distinto del dispositivo analítico clásico.** <sup>(1361)</sup>

Lacan postula que lo importante no es llevar al sujeto a recuperar lo vivido para que pueda integrarlo. Esto significa que no interesa tanto el relato de lo vivido, sino que este pueda acceder a los **puntos decisivos de la articulación simbólica de su historia, y así darles un sentido** ya que esto puede contribuir a saber qué fue aquello que **se volvió verdadero en ella.** A partir de ahí puede haber una reorganización posterior, para poder acceder a la reconstrucción de los recuerdos y las sensaciones pasadas, organizadas según una **“continuidad histórica”.** <sup>(1362)</sup> Por otra parte señala que el ser humano **ha de “historizar” el significante en el tramo de edad donde tiene lugar el conflicto edípico,** aunque éste venga dado desde etapas primitivas, Por ello sostiene que **lo que el hombre necesita para poder “historizarse” es el deseo sexual, pues es a ese nivel donde se introduce la ley por primera vez.** <sup>(1363)</sup>

En esa línea también comenta G.B. Santos <sup>(1364)</sup> cómo para ayudar al paciente a construir su relato, el psicoanálisis se basa en **los indicios, cabos sueltos, lo que no encaja, como las pistas que guían al cazador en una cacería.** No supimos ayudarles a encajar todos esos sucesos terribles sobre los que se asentaba la familia, e intentar a que pudieran construir una historia. Tendríamos también que evitar la tentación de “cargar las tintas” sobre la familia puesto que cuando se trabaja con familias hay que evitar dos ideas, que suelen tentar a los profesionales: Por un lado que **la problemática infantil es un reflejo de la conflictiva parental,** y por otro lado dar por hecho que **el aparato psíquico está acabado**

---

<sup>1359</sup> Gomal, S. “Problemática de la representación/presentificación.” (Página 102)

<sup>1360</sup> Santos, Griselda B. “Cuando la clínica se hace relato” En *Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento.* Berenstein (Compilador), 2000.

<sup>1361</sup> Ibid. Página 54

<sup>1362</sup> Lacan, J. “La frase simbólica”. En Seminario nº 3 “Las psicosis”. Página 162

<sup>1363</sup> Ibid. Página 225.

<sup>1364</sup> “Cuando la clínica se hace relato” En *Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento.* Berenstein (Compilador), 2000.

Sara Lydina De Moscona comenta la necesidad de **construir acontecimiento** <sup>(1365)</sup>, que puede ponernos sobre la pista del **valor de dicha construcción**. Postula que **“el acontecimiento se construye**, y esa construcción implica trabajar para que **lo excluido “produzca acontecimiento”**. Esta autora sostiene que **no hay acontecimiento sin estructura que lo delimite**, y que **puede reconocerse como tal una vez se ha producido**. <sup>(1366)</sup> Así pues, se puede hablar de acontecimiento cuando permita **configurar un nuevo contexto de significación**.

#### 9.2.4.- Consideraciones finales sobre el caso:

Podríamos decir que, siendo objetivos, este caso supuso un auténtico fracaso, dado que no pudimos hacer ningún cambio tendente a mejorar la situación. La sensación que nos quedó, fue de una lucha contra todos los elementos. El hecho de que hiciéramos lo que era posible desde nuestro lugar del Equipo de Orientación lo mejor que pudimos, no nos liberó de sentir que nuestros esfuerzos habían sido inútiles. Pero al mismo tiempo había una necesidad de intentar comprender la maraña de hechos y circunstancias que rodeaban este caso, de intentar desentrañar la dinámica familiar, de poder distanciarse del sentimiento de confusión que se crea, cuando las instituciones, lejos de colaborar juntas para poder aportar soluciones al sufrimiento de este niño y su familia, entrábamos en situaciones de solapamiento, descoordinación, y como diría Manuela Utrilla, de **“funcionamiento psicótico”** <sup>(1367)</sup>.

Se aprecia aquí, la importancia de recoger las **“señales”, los “cabos sueltos”, y de la búsqueda de encuadres posibles para abordar problemáticas tan difíciles**. Es necesario saber **leer estos fenómenos en otra clave para darles un sentido**. En estos casos donde **opera la fragmentación, la proyección masiva, la falta de límites y el caos, es extremadamente importante poder encontrar estos restos y ponerlos en relación unos con otros, para poder ayudar a darles un nuevo significado, para poder hacer un relato coherente**.

---

<sup>1365</sup> De Moscona, L. *“De la in-posición del lugar del analista de la familia a la psicosis”* (En *“Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento familiar*. Isidoro Berenstein (Comp), 2000. Hace referencia en estos párrafos al texto de A. Badiou *¿Se puede pensar la política?”* (1985)

<sup>1366</sup> Ibid. Página 177

<sup>1367</sup> Utrilla, M. *“¿Son posibles las terapias en las instituciones? Estudio situacional”* (Página 53)Ed. Biblioteca Nueva, Madrid 1998

Como se puede ver, se producen cambios muy importantes en el funcionamiento mental **en esta fase de la posición depresiva**, a favor de una mayor integración del yo, tal como lo explica Hanna Segal:

***“Durante la posición depresiva cambia enteramente el clima del pensamiento. Es en este momento cuando se desarrolla la capacidad de establecer vinculaciones y la de abstraer, base del tipo del pensamiento que esperamos el yo maduro, en contraste con el pensamiento desarticulado y concreto, característico de la posición esquizo-paranoide”.*** <sup>(1368)</sup>

En el caso de David se aprecia ese pensamiento desarticulado, en la dificultad de aplicación de las pruebas psicométricas, en sus resultados, y sobre todo en su funcionamiento en las diferentes situaciones del contexto escolar observadas.

Por otro lado este caso me remite al que se relata en el texto de Lacan “El Lobo, el lobo” <sup>(1369)</sup>, en el que Roberto, el caso que trató Rosine Lefort <sup>(1370)</sup>, también presenta un retraso mental acusado, retraso que se va disminuyendo a medida que avanza el tratamiento. Las diferencias entre los dos casos de David y Roberto son muchas, pero hay una que si nos parece fundamental, puesto que el caso de Roberto si hubo un desarrollo mucho más favorable.

Se puede afirmar que es fundamental que en los tratamientos, bien sean de tipo clínico, bien sean de corte más bien educativo, o bien estén combinados ambos, **se puedan establecer vínculos adecuados con las personas que lo imparten. Estos vínculos son los que favorecen el desarrollo simbólico.** Esta cuestión es particularmente interesante, porque podemos ver la relación entre desarrollo intelectual y el desarrollo del funcionamiento mental, del cual el cociente intelectual podría ser uno de sus indicadores. En el tema del desarrollo cognitivo en relación con la psicosis, esto es particularmente llamativo, ya que muchas veces **la psicosis cursa con déficit intelectual, y cuando se consigue avanzar en el tratamiento el niño mejora los resultados de los test intelectuales**, como podemos ver en el caso de Roberto y también podremos ver en el siguiente caso práctico. Esto no sólo ocurre en la psicosis, sino en todo tipo de deficiencias, tengan o no compromiso orgánico. Esta premisa no se tuvo en cuenta a la hora de admitir a David en el Centro de Día, pues, como ya se ha señalado antes, el déficit intelectual funcionó como una especie de pantalla que ocultó todo lo demás, sobre todo aquellos aspectos del funcionamiento mental de este niño que pudieron ser rescatados, así

---

<sup>1368</sup> Segal, H. “Introducción a la obra de M. Klein”, 1965. Páginas 79-80. Ed. Paidós. Psicología Profunda. Edición en castellano 1965. (Buenos Aires y Barcelona)

<sup>1369</sup> Lacan, J. “El Lobo, el lobo”, 1954. En “Tópica de lo imaginario. Los Escritos Técnicos de Freud”. Editorial Paidós, Buenos Aires 1975

<sup>1370</sup> Ibid. Páginas 144 hasta la 158



como poder recoger el sufrimiento de la familia y ayudarle a releer su historia para poder construir un sistema de vínculos diferentes.

En estos momentos finales de exposición del caso, vuelvo a hacer referencia al texto de Isabel Luzuriaga *“La Inteligencia contra sí misma”*, y los procesos de destrucción de los objetos y del propio aparato de pensar. Señala que las aportaciones de Bion, no sólo nos ayuda a conocer los efectos devastadores de la psicosis sobre el funcionamiento mental, sino también a mostrarnos que, aún en el peor de los casos estos pacientes pueden ser capaces de tener un funcionamiento que les lleve hacia los conocimientos. Según Luzuriaga, **habría que buscar esa parte de ellos que no se sienta tan desesperanzada y que pueda conectar con aquellos contenidos y funciones que han sido expulsadas**. La función de los profesionales (terapeutas, profesores especialistas, etc...), sería la de **servir de continente de esas funciones y contenidos para que esas partes puedan ser admitidas dentro de su psiquismo en algún momento**. <sup>(1371)</sup>

Recalco aquí que esa función de continente también puede realizarla un adulto significativo, ya sea un **maestro/maestra, cuidador/cuidadora, o cualquier profesional que verdaderamente se involucre en un vínculo con un niño con dificultades**. Ese compromiso necesario no implica que se convierta en terapeuta o que el docente se convierta en un héroe salvador, sino que **se trata de incluir a ese niño como uno más de sus alumnos, que pueda escucharle y que pueda hablarle**. Podemos decir que es importante que **el adulto pueda “recoger” al niño con su palabra**.

En ese punto volvemos a Lacan quien habla acerca de **la construcción simbólica que se hace por medio del lenguaje**. Sostiene que hemos si admitimos la existencia del inconsciente articulado por Freud, **esa construcción simbólica**, esa frase, *“recubre con su trama todo lo vivido humano”*. Estas palabras de Lacan indican que es crucial para constituirnos como sujeto, para poder incluirnos en el entorno humano **estar bajo ese “paraguas simbólico”**. <sup>(1372)</sup>

---

<sup>1371</sup> Luzuriaga, I. *“La inteligencia contra sí misma. El niño que no aprende”*, 1998. (Página 119) Ed. Biblioteca Nueva, 2ª Edición. Madrid, 2008

<sup>1372</sup> Lacan, J. *“La frase simbólica”*. En Seminario 3 “Las Psicosis” (página 163)

### **9.3.- CASO Nº 2 JUAN.**

#### **9.3.1.- Descripción y cronología del caso.**

Juan llegó al colegio a primero de Educación Primaria (<sup>1373</sup>), al inicio del curso 2002/2003. Antes de que viniera, hubo gran inquietud por parte de los profesores y también por parte nuestra. El diagnóstico de autismo, provoca que se imaginen grandes dificultades en estos alumnos en los Centros educativos antes de conocerlos. En muchos casos estas dificultades son reales, y buena parte de estos alumnos han terminado escolarizándose a Centros de Educación Especial. Afortunadamente a lo largo de estos años se han desarrollado en la Comunidad de Madrid Centros de Escolarización preferente para alumnado con Trastornos del Espectro Autista, para dar una respuesta al alumnado con este tipo de dificultades. (<sup>1374</sup>)

Pero en este caso, afortunadamente, ningún pronóstico se cumplió. Cuando le preguntamos a la profesora el primer día, comentó que estaba encantada con el niño, que no le había presentado ningún problema. Si no fuera por un pequeño detalle: a la hora de la salida, en lugar de esperar a que le recogieran se fue solo a la calle. Por suerte su madre llegaba en ese momento y la cosa no pasó a mayores. Pero la profesora no pudo evitar que la madre estuviera molesta por no haber tenido cuidado. Juan no entendió que en este colegio, aunque era nuevo, también tenía que esperar la llegada de su madre, aunque la profesora no le acompañara, como era habitual en la Escuela Infantil.

##### **9.3.1.1.- Primer desarrollo y etapa de Educación Infantil.-**

Juan había agotado los dispositivos del sistema educativo, habiendo sido escolarizado en Escuela Infantil pública, con un seguimiento muy cercano por parte del Equipo de Atención temprana de Zona. Permaneció hasta la edad de 6 años en Escuela Infantil, por indicación de los compañeros del Equipo de Atención Temprana. La organización del contexto educativo, la ratio

---

<sup>1373</sup> Colegio Público situado en el Centro de Madrid.

<sup>1374</sup> Sierra Pizarro, A (Coordinadora). *“Los Centros de Escolarización preferente para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo en la Comunidad de Madrid”*. Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Director General de Centros Docentes. Madrid, 2007

y la metodología de las Escuelas Infantiles públicas de la Comunidad de Madrid en aquellos momentos, favorecía la integración de alumnado con necesidades educativas especiales. (<sup>1375</sup>)

Juan es el menor de tres hermanos, sin antecedentes familiares de discapacidad u otros trastornos. El embarazo y parto fueron normales. Nació con peso adecuado, y fue un bebé sano y vital. Su desarrollo motor se produjo también dentro de la normalidad, aunque parecía mostrar cierta pasividad: Deambulación independiente al año, con gateo previo. El desarrollo social y de la comunicación, se produjo en el primer año de vida dentro de la normalidad, al menos aparentemente. Las primeras palabras aparecen alrededor de los 8-9 meses, aunque notaron ausencia de conducta protodeclarativa (<sup>1376</sup>)

Entre los 15-18 meses los padres empiezan a notar algunas conductas que les empiezan a preocupar. A los 15 meses hay un cambio de domicilio y el niño sufre una quemadura de cierta importancia. En ese periodo, los padres comienzan a notar que el niño no usaba la mirada, que el lenguaje no evolucionaba, no atendía cuando le llamaban (sospechaban sordera), carreras sin sentido, falta de interés en la relación con otros niños, rabietas que se presentaban con cierta frecuencia, interés por alinear coches, y escaso uso funcional de los objetos. (<sup>1377</sup>) Los padres, que por su profesión están relacionados con el ámbito sanitario, le llevaron a que se le hiciesen diversas pruebas neurológicas, y otras pruebas médicas, que en ese momento resultan normales.

A los dos años y seis meses, se escolariza en una Escuela Infantil. Se aprecia una evolución positiva, y una mejora de su conducta, sobre todo en comprensión de las normas, mantiene más la atención y mejora la relación con los adultos. A pesar de esa mejoría, la psicóloga de la Escuela Infantil, aconseja a la familia que acuda a un gabinete psicológico especializado en

---

<sup>1375</sup> Las Escuelas Infantiles de la Comunidad de Madrid, estaban configuradas con unos criterios educativos que tenían en cuenta el desarrollo integral del alumnado, y la calidad educativa y de atención al alumnado era excelente. Se cuidaban mucho los proyectos y hasta el más mínimo detalle era supervisado al máximo. Desafortunadamente a raíz del decreto de mínimos de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, publicado el 14.12.07, las Escuelas Infantiles se vieron abocadas a la precariedad de sus condiciones: ratios más altas, menos personal y menor cualificación del mismo, gestión “indirecta” (privatización), menor espacio exigido para las aulas y patios, eliminación del coste cero para familias desfavorecidas. . . , para poder atender la demanda de escolarización, pero a costa de la privatización y el deterioro de la calidad de atención a los niños de 0-3 años.

<sup>1376</sup> Protodeclarativos, o conducta de señalar, a veces con intención de petición y otras con intención simplemente comunicativa (el niño señala algo que le ha llamado la atención y quiere que nosotros también lo veamos). Su aparición está, aproximadamente, alrededor de los 6-8 meses.

<sup>1377</sup> Tanto el periodo en el que aparecen estos síntomas (alrededor de los 18 meses), como los síntomas que se señalan, están relacionados con el autismo.

problemas de desarrollo y comunicación infantil, para su diagnóstico y tratamiento. Este gabinete está compuesto por personas especializadas en autismo y trastornos del desarrollo y la comunicación, de gran prestigio y que obtienen además buenos resultados en el tratamiento de este tipo de problemas. Siempre hubo una coordinación fluida y estrecha de los profesionales del gabinete con los Centros Educativos, tanto en la Escuela Infantil como en el Colegio, en este caso y en otros que han tenido tratamiento allí.

En los datos que aparecen en los informes, refieren que Juan, que tenía dos años y nueve meses en el momento de la primera evaluación que se hizo, aún no controla esfínteres, y colabora poco en otros hábitos de autonomía. Apreciaron ciertas manías con la ropa (cierto rechazo a ponerse ropa nueva), e interés por el ordenador y otros aparatos con teclas. Utiliza funcionalmente la negación. Aprecian también conducta instrumental con personas que a veces acompaña de conducta vocal, o bien señalando objetos. Comprende algunas consignas sencillas, y da la impresión de que comprende por el contexto.

En la observación que realizaron aprecian que Juan tiene un aspecto normal, y aparentemente conectado con el entorno. Busca el contacto ocular, sobre todo cuando tiene que pedir algo. Parece tener un contacto, al menos mínimo con los adultos. No ocurre lo mismo con los iguales, con quienes tiene poca relación, y si la tiene suele ser inducido por los adultos. En la comunicación, a veces observan miradas, y la presencia de algunas respuestas, pero refieren que esos indicios comunicativos **no parecen tener en cuenta al otro**. Así pues, aprecian conductas comunicativas limitadas a una relación “instrumental” con las personas (adultos), habitualmente para satisfacer necesidades. Apenas usa lenguaje verbal, pero utiliza de forma funcional la negación. Comprende algunas órdenes y consignas sencillas; cuando se recaba su atención, la comprensión se amplía algo más, sobre todo si tiene alguna ayuda visual.

No se observaron estereotipias de tipo motor, si bien aprecian alguna conducta de anticipación en rutinas habituales cotidianas, y también algunas dificultades para tolerar los cambios o situaciones que no entiende. Tiene buena habilidad manual y manipula los objetos de forma funcional. Aprecian habilidad para imitar e interés por acciones de contenido simbólico, pero no se observa en ese momento presencia de juego simbólico (se suponía ausencia de ficción e imaginación en ese momento). Los resultados de las pruebas psicométricas, para determinar de algún modo el nivel de desarrollo, se aprecia un nivel global en torno a los dos años tres meses- dos años siete meses, encontrándose más bajos los

aspectos relativos al lenguaje (en torno a los 22 meses), estando en los niveles más altos los factores relacionados con la percepción (en torno a los 5 años) (<sup>1378</sup>) Aprecian, por consiguiente, un desarrollo intelectual normal, y el juicio diagnóstico fue en ese momento el de **“autismo con funcionamiento intelectual normal”** (<sup>1379</sup>), recomendando una escolarización normalizada, aunque con apoyos individualizados, así como tratamientos específicos. Aconsejan reforzar las conductas de tipo comunicativo, y ayudarle a comprender diversas situaciones sociales, dándole “modelos” para que pueda desenvolverse en determinadas situaciones, así como hacerle más comprensible las órdenes verbales utilizando lenguaje sencillo, directo, así como ayuda visual (gestos, dibujos etc. . . . Incluso en ese momento aconsejan sistemas alternativos de comunicación, para favorecer la interacción. También indican que es necesario planificar previamente las actividades, para poder anticipar a los cambios y minimizar sus reacciones de ansiedad ante los mismos. (<sup>1380</sup>) Poco después la familia decide escolarizar a Juan en una Escuela Infantil de la Comunidad de Madrid. (<sup>1381</sup>)

Antes de seguir con el relato, introduzco algún dato recabado en la primera entrevista con la familia. Le comento que nos sorprende gratamente lo bien que está Juan y la buena adaptación al Colegio, teniendo en cuenta el diagnóstico que teníamos, es decir “trastorno grave del desarrollo/autismo”. En ese sentido pregunto abiertamente a la madre, cuál era el diagnóstico primero que le dieron, que fue anterior al informe de este gabinete. Me comenta que fue el de autismo. Le insisto “¿Síndrome de Kanner?”(<sup>1382</sup>), a lo que la madre me contesta afirmativamente, y subraya además, que tal diagnóstico le fue dado por un psiquiatra conocido por la familia y relacionado con el trabajo de los padres, que además de “espetarle” ese diagnóstico terrible, le pronostica que el niño no va a poder hacer una vida medianamente normal, que no va a aprender nada. La madre recuerda esto con dolor, como le hubieran dado una sentencia de muerte (psíquica), para su hijo.

---

<sup>1378</sup> Una de las características de este trastorno es la diferencia entre el grado de desarrollo entre unas funciones y otras.

<sup>1379</sup> Llamado también Síndrome de Asperger. Según la nueva clasificación del DSM-V, se denomina trastorno del espectro autista de alto rendimiento.

<sup>1380</sup> Estas indicaciones son las habituales en estos casos y son utilizadas en el ámbito escolar (cuando son utilizadas, claro).

<sup>1381</sup> Volviendo a lo que se comentó anteriormente, en Junio de 2009, se están empezando a eliminar escuelas infantiles que continúan a la escolarización de alumnos hasta los 6 años, la mayoría de las cuales son de escolarización preferente para alumnos con necesidades educativas especiales por trastornos generalizados del desarrollo. Ahora Juan hubiera tenido menos oportunidades.

<sup>1382</sup> En el DSM-IV aparece así el autismo.

El Equipo de Atención Temprana de Zona, realizó una evaluación psicopedagógica, con motivo de su incorporación al Programa de Integración. En aquel momento Juan tenía 3 años y 7 meses, y se apreció un déficit de un año y cinco meses en su desarrollo global, en relación con lo que le correspondía por su edad cronológica, especialmente en aspectos de planificación, respuesta espontánea y abstracción. Encontraban que era poco espontáneo en la interacción, utilizando la imitación en algunas tareas. Destacaban déficit en actividades simbólicas, aunque demostraba algunas habilidades de representación tales como: representar un tren con cubos, dramatizar algunas situaciones, etc...). También apreciaban dificultades para desarrollar procesos creativos, completar situaciones narrativas, etc. **No se observaban dificultades en otros aspectos:** grafomotricidad, conceptos espaciales y de cantidad, motricidad gruesa y fina. Se manejaba bien con el adulto, aunque con los iguales persistían las dificultades de relación, y el adulto tenía que ayudarlo para establecer interacción. En relación con el desarrollo del lenguaje, podía hacer frases sencillas, utilizando elementos básicos de la sintaxis. La estructura era correcta, pero el lenguaje espontáneo era escaso en relación con otros niños de su edad. Tenía dificultades ante demandas compleja, en la categorización por campos semánticos, y tendencia a repetir los ejemplos en este tipo de pruebas. Tenía una comprensión aceptable de órdenes y situaciones cotidianas.

Con respecto al comportamiento en el ámbito familiar, observaban que Juan era autónomo, y aunque se resistía a los cambios del medio y a la sobreestimulación de ruidos, se adaptaba con ayuda de los adultos. Sus interacciones eran cada vez más espontáneas; mostraba empatía con los adultos con facilidad, con los que intercambiaba muestras de afecto. No obstante le seguía costando ser espontáneo. A partir de esa evaluación se consideró oportuno que recibiera los apoyos y la intervención educativa que se les da a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Estos avances se fueron consolidando, y cuando contaba con 6 años y medio, se incorporó a un Centro Educativo para cursar Primaria, en el curso 2002/2003. A finales de curso los compañeros del Equipo de Atención Temprana señalaron los progresos realizados en cuanto al desarrollo intelectual, encontrando niveles ya en la normalidad, aunque bajos aún, en todos los aspectos relativos al desarrollo del lenguaje. En este terreno había mejorado el uso que hacía del mismo: hacer y responder preguntas, describir espontáneamente situaciones o dibujos, y era capaz de utilizar fórmulas sociales como saludos y peticiones. Necesitaba cada vez menos la ayuda del adulto y se mostraba cada vez más espontáneo.

Juan prestaba cada vez más atención a relatos y lecturas colectivas, comprendía órdenes sencillas, y también era capaz de interpretar imágenes que acompañan a textos escritos, relacionando palabra e imagen. Aún se observaban dificultades en la fluidez verbal, y observaban que dentro de las situaciones de diálogo continuaba haciendo verbalizaciones y asociaciones de contenido fantástico, especialmente cuando no podía seguir una conversación o no sabía qué decir.

Empezaba a adquirir los rudimentos de la lecto-escritura, aunque adquiría de forma más rápida los procesos mecánicos, que aquellos elementos que implicaban comprensión. Seguía respondiendo mejor a actividades de tipo perceptivo-visual y motor, aunque le seguían costando aquellas que implicaban invención, planificación, o supervisión de tareas. Apreciaban la total autonomía personal de Juan, y la progresiva adaptación a situaciones del entorno que antes le provocaban grandes molestia, tales como los cambios en el entorno, exceso de ruido, etc.

Su relación con los iguales también había mejorado, pues se apreciaba mayor espontaneidad en la interacción, aprendía normas de relación (turnos y reglas de juego), y se mostraba más participativo y colaborador. Su juego era más activo. Era ya capaz de desenvolverse de forma adecuada en el entorno físico del Centro Educativo, y estaba completamente adaptado a las normas y rutinas del aula. Aunque se mostraba más espontáneo en sus relaciones, utilizaba la imitación como medio para socializarse y responder a las demandas de los demás. En el juego libre, imita acciones y situaciones de la vida real cada vez con más riqueza y espontaneidad. Le gustan las dramatizaciones, y participar en ellas. Sus intereses se iban ampliando al mismo tiempo que iba abandonando conductas reiterativas. Era de destacar que **se estaba iniciando en el juego simbólico y se mostraba cada vez más creativo.**

Mostraba empatía hacia el adulto con facilidad, con demostraciones afectivas tales como abrazos, y otras muestras físicas. Había mejorado su conexión con la realidad, disminuyendo el aislamiento en situaciones de grupo. Aún necesitaba intervención del adulto para realizar actividades cooperativas. Responde a los requerimientos de los adultos en situación de aprendizaje. Destacan también el aumento de atención hacia las tareas.

Ya era capaz de representar la figura humana, al menos los elementos más elementales. En consonancia con esto era capaz de reconocer partes fundamentales de su esquema corporal, controlando su propio cuerpo en movimiento y en reposo.

Con estas adquisiciones Juan finalizó la Etapa de Educación Infantil, y los compañeros le consideraron preparado para iniciar su escolarización en Primaria. También plantearon que el diagnóstico de autismo parecía que ya no correspondía en este caso, y así se lo manifestaron al gabinete privado. Aconsejaron continuar en la modalidad de integración, con orientaciones muy precisas para poder adaptarle el currículum escolar a sus necesidades. <sup>(1383)</sup>

### **9.3.1.2.- Evolución durante la Escolarización en Primaria.-**

Juan empezó en el colegio de Infantil y Primaria donde estuvo escolarizado hasta 6º curso. Se adaptó al Centro con asombrosa facilidad. Bien es verdad que la profesora que tuvo en el primer ciclo de primaria (6-8 años), es una persona afectuosa, pero al mismo tiempo tiene una autoridad indiscutible con sus alumnos. Trabaja mucho, dándole a cada niño lo que necesita puesto que ha tenido experiencia con alumnado con diferentes problemas de desarrollo y aprendizaje, alumnos con altas capacidades, alumnado emigrante etc.... En su clase se respira un ambiente de trabajo, buena convivencia y tranquilidad. También en esto Juan tuvo suerte.

Empezamos en el mes de Septiembre con los habituales seguimientos con el profesorado de apoyo, la profesora tutora y la familia. La familia estaba contenta por lo bien que se había adaptado al Centro, disipándose los temores que tenían con el cambio. En cuanto al diagnóstico, y a la vista de lo que observaban en casa, en la Escuela Infantil y lo que también habían apreciado en el Equipo de Atención Temprana, se le había realizado una nueva evaluación en el gabinete donde le estaban tratando, y las últimas observaciones apuntaban la evolución del trastorno autista hacia un trastorno expresivo comprensivo del lenguaje <sup>(1384)</sup>. También la madre nos comentó que había dejado su trabajo para ocuparse mejor de Juan,

---

<sup>1383</sup> Las adaptaciones curriculares parten de lo que cada niño puede hacer con respecto al programa previsto para su clase (currículum), adaptándose aquellos objetivos, contenidos y actividades que no pueda lograr por sí mismo. Los criterios de evaluación van en consonancia con los objetivos y deben reflejarse en su expediente escolar, y ha de utilizarse la metodología más adecuada

<sup>1384</sup> Según el DSM-IV, este trastorno que afecta a la expresión y comprensión del lenguaje, está comprendido dentro de la categoría “Trastornos del Desarrollo”.



aceptando trabajos esporádicos para no dejar su profesión del todo. Decía esto sin rencor ninguno, sin dar la sensación de frustración. Había tomado esa decisión conscientemente, junto con su marido y sopesando las ventajas e inconvenientes de su decisión. Notamos siempre en esta madre una entrega generosa hacia el niño, pero al mismo tiempo también se traslucía que el entorno familiar sostenía a Juan y a su madre. Hay que destacar que la familia suponía una importante fuente de estímulos para el niño, no sólo por el nivel cultural, social y económico, sino por la dedicación de los padres hacia sus hijos, especialmente para Juan. Compartían muchas experiencias y solían viajar una o dos veces durante el año, a países generalmente lejanos, a los que Juan siempre iba, incluso desde muy pequeño.

En un principio la familia ponía mucho peso en el aprendizaje escolar, y hubo que explicarle detalladamente las medidas educativas tomadas: tiempos de apoyo fuera del aula, adaptaciones del currículum, y sobre todo que nos interesaban sobre todo trabajar otro tipo de contenidos: mejora de relaciones sociales, tolerancia a la frustración, empatía. Veíamos que aún era rígido a la hora de cambiar de rutinas o actividades. No entendía los chistes y las bromas, tema que trabajaba bastante la logopeda, con quien tuvo desde el principio una buena relación.

Durante toda la escolaridad de Juan en el Colegio, estuvimos en contacto con el gabinete privado, que mostró su absoluta disposición a colaborar con el Centro. En una de las primeras reuniones con este gabinete, al finalizar el segundo trimestre del curso, a la que se unieron la profesora tutora, la profesora de apoyo y la logopeda, se comentaban algunas cuestiones. La profesora de apoyo preguntaba a la psicóloga del gabinete, si Juan no estaría demasiado presionado en casa, a lo que contestó que los padres están muy acostumbrados a estimularle y estar pendientes de todo. Le comentábamos que nos preocupaban un poco las altas expectativas de la familia hacia Juan, lo que había producido algunos desencuentros con los profesionales. La psicóloga nos tranquilizó, diciendo que la familia transmite opiniones positivas con respecto al colegio; lo que ocurre es que los padres están realizando un esfuerzo importante y necesitan tiempo para confiar totalmente en lo que se hace en el Colegio, porque están acostumbrados al contexto de la Escuela Infantil, en el que se cuidaba mucho aspectos organizativos y metodológicos. La profesora tutora admite que esto puede ser así, pero que no puede evitar sentirse a veces cuestionada por la madre.

Comentamos también cómo favorecer la relación con los iguales, tanto en el Centro como fuera de él. Se habla de su actitud ante los cumpleaños, pues piensa que siempre son

para él. Nos explica la psicóloga que esto forma parte de un pensamiento inflexible, y nos recomienda trabajar tanto las fiestas de cumpleaños, como las de Navidad, Carnavales, las vacaciones, y en general todos los cambios, puesto que además, Juan tiene dificultades con la organización temporal. Lo nuevo le produce inseguridad.

El profesor de apoyo comentaba que empieza a preocuparse por los sentimientos de los demás, aunque observa que en los juegos competitivos “tiene mal perder”, y que convendría trabajar este tipo de cosas. Tanto éste como la profesora de audición y lenguaje comentan sus progresos en el lenguaje oral, pero observan que está muy apegado a los objetos. En relación con la interacción con iguales la profesora tutora comenta que Juan necesita aprender su pertenencia al grupo, y tiene algún compañero que le reclama, pero no tiene amigo especial.

Con respecto a las dificultades en algunos contenidos de las matemáticas, se comenta la importancia de recurrir a apoyos de tipo visual y manipulativo, aprovechando las habilidades que el niño tiene en este campo. La psicóloga también nos recomendó el uso de agenda o diario, para que a través de dibujos y claves visuales pueda organizarse mejor con el tiempo.

En el curso siguiente, 2003/2004, seguíamos constatando los progresos de Juan. El profesor de apoyo ha cambiado, pero se adapta bien al nuevo, un profesional que lleva mucho tiempo en el colegio. Continúa el tratamiento del lenguaje y su tratamiento en el gabinete privado manteniendo la misma terapeuta, contacto que se mantiene a lo largo de toda la escolaridad, ya que la familia deposita mucha confianza en ella y además representa una especie de hilo conductor frente a todos los cambios que se producen en el contexto escolar.

La familia sigue apoyándole mucho, especialmente la madre, aunque a veces nos preguntábamos si no tenían unas expectativas demasiado elevadas hacia el progreso de Juan; pensamos que la madre, aunque estaba más relajada, seguía poniendo un peso excesivo en lo académico, mientras que en el entorno escolar nos interesaba más el progreso en las relaciones sociales, en el mejor conocimiento del entorno social, y en captar los aspectos cualitativos del lenguaje.

Al curso siguiente (2004/2005) Juan ya está en el segundo ciclo de primaria. Vuelve a cambiar de profesora tutora, que alimenta el optimismo de la madre, pues opina que casi no necesita apoyo porque sigue el ritmo de la clase. En este curso se nos plantea la demanda,

tanto de la profesora tutora como la madre, para que el niño deje el programa de Integración. Al profesor de apoyo y a las profesionales del Equipo nos parece prematuro, pues el niño está iniciando ese salto cualitativo que pretendíamos pero aún no ha completado el proceso. Pero eso lo vamos a ver un poco más adelante.

Desde principio de curso se empiezan las reuniones de seguimiento. Vemos que hay buena evolución; está trabajando con materiales de 3º de Primaria (los que les corresponden por su curso), pero lo más importante es que empieza a captar ironías y a ponerse en el lugar del otro. Sigue muy motivado por el aprendizaje y acordamos que continúe con las sesiones de apoyo, que comparte con otro niño, y con las sesiones de logopedia. La familia sigue colaborando en todo momento, pero algunos vemos que quizá quieren normalizar la situación a toda costa. Por ello nos ponemos en contacto con la psicóloga terapeuta, y acordamos una evaluación psicopedagógica que haremos por ambas partes, para ver cómo está evolucionando Juan, teniendo lugar la del gabinete privado a finales de octubre.

En el informe se señalaba la sensibilidad del Colegio hacia las dificultades del niño y el trabajo que se está realizando para lograr una integración en el aula, especialmente en la relación con sus compañeros. Constatan la evolución de estos dos últimos años hacia un desarrollo social normalizado, mostrando iniciativa para mantener e iniciar los juegos con los demás. Señalaban también que Juan iba trabando amistad con algunos niños de la clase, y también que iba solventando con más o menos éxito los conflictos propios de la edad. Lo más importante es que iba estableciendo lazos afectivos reales, más allá de los “instrumentales” (juegos, las relaciones de clase etc.) A esto se añade que Juan empezaba a tener conciencia de pertenencia a su grupo de iguales en general, y a su grupo de amigos más cercano en particular.

Este importante progreso también estaba cambiando el panorama de su mundo emocional: ya no necesitaba tanto defenderse de las relaciones con los demás y sus incertidumbres: bromas, improvisación y creatividad en los juegos, etc., aunque sigue mostrando cierta timidez o evita juegos con niños que no conoce mucho. Iba comprendiendo las reglas implícitas cambiantes de los juegos y de las reglas de funcionamiento implícitas en el aula. Estaba respondiendo favorablemente al trabajo acerca de las semejanzas y diferencias entre las personas, y al de la comprensión de actitudes no verbales, comprendiendo mejor las emociones de los demás según el contexto en el que están, aunque aún necesita alguna orientación del adulto para comprender informaciones claves. Aún le costaba atribuir emociones cuando no están claras actitudes o gestos, que él no sabía aún interpretar. Juan

estaba recorriendo un camino que le iba llevando a la comprensión del mundo social, aunque todavía dominaba una visión ingenua, y le costaba entender algunas cosas, por ejemplo las mentiras “piadosas”, que a veces son necesarias para mantener las relaciones sociales. Las empezaba a entender de forma racional, pero le costaba trabajo incorporarlas.

De forma paralela, también se apreciaban avances en cuanto al lenguaje. Las conversaciones eran cada vez más fluidas, e iba dominando habilidades de conversación y narración. La coherencia y secuencia temporal del relato, habían experimentado un claro progreso, necesitando cada vez menos el apoyo visual. Observaban progresos en el lenguaje escrito, alcanzando mayor corrección en la narración escrita, si bien avanzaban antes los aspectos formales que los aspectos semánticos en el texto escrito. Se observaba que a las narraciones escritas les faltaba cierto orden y coherencia en el relato de los acontecimientos. No siempre utilizaba el lenguaje con igual sutileza: cuando está alterado o nervioso volvía al laconismo de costumbre, pero cuando se sentía más relajado su lenguaje alcanzaba mayor fluidez y se mostraba más comunicativo. Empezaba a interesarse por el significado de las palabras que no conocía, y su vocabulario era cada vez más rico. Aún se apreciaban dificultades en la comprensión y uso de adverbios temporales. Conocía los conceptos “mes”, “día”, “semana”, pero a veces los confundía al usarlos.

Desde el punto de vista cognitivo, se encontró un nivel de lenguaje similar al de su edad cronológica, pero se seguían apreciando aún dificultades en el uso del mismo. Referían por ejemplo, que aún no tenía la flexibilidad suficiente para cambiar un término por otro, si no se sabía una palabra, y observan también que comete algunos errores, aunque cada vez más esporádicos, en las conjugaciones verbales. La comprensión auditiva, la memoria secuencial auditiva y la integración gramatical, son los aspectos menos desarrollados.

Se observaba que aún persisten algunas conductas reiterativas (correteos por la habitación imaginando escenas de películas), cuando está sólo. No obstante ceden cuando se interviene en estas conductas. Otra conducta que fue observada, fueron episodios de tocarse el ombligo y los ojos de forma perseverante, aunque ha sido escasa la aparición de estas conductas, y aparecían en momentos en los que no está haciendo ninguna actividad. <sup>(1385)</sup> También continuaba mostrando apego a determinados objetos que quería llevar a todas partes,

---

<sup>1385</sup> Pueden tomarse como conductas de autoestimulación, que aparecen en sujetos con este tipo de características, que cumplen funciones varias: llenar vacíos (internos), descargar la tensión etc.

aunque accedía fácilmente a dejarlos cuando se le convencía de ello. La tolerancia a la frustración iba siendo cada vez mayor, y por ejemplo, aceptaba mejor cuando en los cumpleaños de los demás ya no era el protagonista. Lo más importante, es que cada vez disfrutaba más con ese tipo de situaciones. Los resultados de los test de Inteligencia, arrojaban resultados favorables, constatando una capacidad intelectual normal, aunque los aspectos verbales aparecían más bajos que los manipulativos, con una diferencia significativa.

Antes de compartir con la familia estos resultados, nos reunimos con la psicóloga, la profesora tutora y el equipo de apoyo (profesor de apoyo y logopeda), comentando algunos aspectos del rendimiento escolar. Apreciábamos que el nivel de atención hacia las tareas, varía según la actividad. A veces observaban dispersión de dicha atención, y respuestas algo impulsivas. Por ello se insiste en la planificación previa de las tareas. Se acordó que se seguirían trabajando aspectos relativos al desarrollo de habilidades sociales, sobre todo en situaciones en las que intervienen más los aspectos emocionales y resolución de problemas atendiendo más al razonamiento de los mismos que a la mecánica. También se recomienda trabajar el valor semántico de ciertos aspectos del lenguaje: dobles sentidos, “mentiras piadosas” y uso metafórico del lenguaje. Asimismo se considera conveniente seguir aumentando vocabulario, conceptos temporales, y habilidades expresivas. En relación a la interacción social, se indica hacer hincapié en la participación en actividades de ocio y tiempo libre con iguales.

Además de facilitarle toda esta información a la psicóloga, le volvimos a reiterar nuestra inquietud por el exceso de optimismo de la familia, alimentado por la profesora tutora. Como se ha visto, sobre todo más claramente en la exposición del caso anterior, las relaciones de los que trabajan en las instituciones, están también sujetas a las dinámicas inter e intrapsíquicas, tema que se abordó en el caso anterior<sup>1386</sup>). Entre esta profesora y el profesor de apoyo, siempre hubo conflictos, en parte por la personalidad del profesor de apoyo, muy competente en su materia y provisto de una empatía extraordinaria hacia el alumnado con el que trabaja, pero con dificultades de relación con buena parte del profesorado, con los que ha tenido algunos conflictos. La profesora tutora, por otra parte, lleva mucho tiempo en la enseñanza y tiene una concepción tradicional de la misma, y para ella es cierto que el niño está al nivel de la clase. Ya hemos visto que los aspectos instrumentales, tanto de la Lengua como de las Matemáticas y otras materias, estaban a nivel similar a su edad. Por otro lado, le resulta

---

<sup>1386</sup> Se abordaron los aspectos institucionales según el enfoque de Manuela Utrilla en “¿Son terapéuticas las Instituciones?”.

poco agradable trabajar con el profesor de apoyo, y sacar a Juan del programa de Integración supondría no tener que tratar con él, y librarse así de situaciones incómodas.

La familia, en especial la madre, tenía muchas ganas de normalizar la situación por completo, pero le convencimos de que afianzar las adquisiciones de Juan, nos daba más garantías de que no iba a necesitar apoyo específico en la Escuela. Por el contrario no parecía haber obstáculo para la continuación del tratamiento privado. Esto podría responder a varios factores, pero me atrevo a aventurar que existe la fantasía en algunos padres de niños con necesidades educativas especiales, que tener problemas certificados oficialmente en la Escuela, hace que éstos sea mayor, mientras que si se mantiene en la esfera privada es como si se pudiera mantener más en secreto<sup>(1387)</sup>. Pero también hay que decir que la identificación de las necesidades educativas especiales de un alumno, supone un etiquetaje, querámoslo o no, que condiciona su proceso de aprendizaje y su proceso de desarrollo personal. <sup>(1388)</sup> Por ello era importante realizar un seguimiento muy pormenorizado, hacer un trabajo de contención con la familia, y también intentar que la profesora tutora no “puenteara” al profesor de apoyo. Queríamos evitar un “alta” prematura, pues el niño estaba en un proceso de gran avance, pero era necesario afianzar el proceso. Naturalmente me refiero a que ya se estaba tejiendo el procesamiento simbólico, pero aún la trama necesitaba fortalecerse.

Durante ese curso mantuvimos varias reuniones, informando inicialmente a la familia conjuntamente con la psicóloga del trabajo que se iba a hacer tanto en el Centro como en el tratamiento privado. Nos comprometimos también a realizar una evaluación psicopedagógica a finales de curso, y según sus resultados, tomar las decisiones oportunas. La cuestión era ganar tiempo para que Juan pudiera fortalecer las herramientas que le estaban ayudando a comprenderse a sí mismo y al mundo que le rodeaba, con la protección que ofrecen las medidas educativas del programa de Integración, que se irían retirando poco a poco. El trabajo con el profesor de apoyo, que era un referente para él, iba dirigido a trabajar aspectos de la comunicación más sutiles que sólo se aprenden a través de una relación significativa con un adulto. Bromeaban, buscaban juegos diferentes a través de Internet. El profesor le ayudaba

---

<sup>1387</sup> Por esta razón se pide conformidad por escrito a los padres para la entrada y salida de este Programa. En el expediente académico de los alumnos se hacen constar este tipo de medidas educativas (adaptaciones curriculares, apoyos). Digamos que se hace legal la discapacidad de un alumno, y en su caso, cuando dicha discapacidad ha sido superada. Luego, tiene trascendencia y lógicamente los padres son conscientes de ello.

<sup>1388</sup> Miguel López Melero advierte contra el peligro del etiquetaje, y señala que hay que evitar la actitud “*enfermiza*” de clasificar y establecer discriminaciones en el alumnado. En López Melero, M. Ponencia “*Compartiendo inquietudes y preocupaciones*”, correspondiente a las Jornadas 25 años de SPE (Asesoramiento psicopedagógico colaborativo para la inclusión), celebrado en Alicante en el año 2015.

también a resolver los conflictos normales con los compañeros, que Juan vivía con un dramatismo excesivo.

En Junio de 2005 se reunió a los padres, profesores (tutora, de apoyo y logopeda) y a la psicóloga que le trataba, para hacer una devolución a los padres de dicha evaluación. Previamente habíamos tenido una entrevista con el profesor de apoyo y la psicóloga. Para ésta sería deseable que Juan saliera del programa de integración antes de finalizar la E. Primaria. En la reunión de finales de curso realizamos una devolución de la evaluación psicopedagógica, a la que nos habíamos comprometido, y en la que se apreciaron un nivel normal en cuanto a la capacidad intelectual, si bien en alguna prueba verbal se observaban niveles significativamente bajos para su edad. (<sup>1389</sup>) Esta baja puntuación también se aprecia en el juicio práctico y el razonamiento con situaciones cotidianas. Esto denota, que Juan necesita mayor desarrollo en sus habilidades sociales, así como una adquisición de mayor autonomía de juicio con respecto al del adulto, en relación a su edad.

Su rendimiento escolar estaba a un nivel más cercano al de su curso escolar, encontrándose buena lectura comprensiva, aunque es mejor en textos expositivos que en los narrativos. Asimila mejor con informaciones concretas. Le motiva trabajar en clase haciendo las mismas tareas que sus compañeros, y al mismo tiempo le favorece trabajar en pequeño grupo. Era reflexivo a la hora de realizar tareas, realizando mejor las de tipo perceptivo visual. Se relacionaba bien con los adultos, llevando incluso la iniciativa en la relación (pregunta cosas, hace comentarios, etc...) Con los iguales se relaciona mejor, aunque tiende a jugar con otros alumnos con necesidades educativas especiales.

A la vista de estos resultados, consideramos que, aun constatando los grandes avances, Juan necesitaría permanecer un curso más en el programa de Integración, ajustando metodología, tiempos de apoyo y los contenidos que nos interesa trabajar. Transmitimos a los padres nuestras conclusiones, aunque en un principio encontramos resistencia en éstos y en la profesora tutora, que por cierto, se iba a jubilar al finalizar el curso y Juan no iba a continuar con ella. Nos centramos en los puntos más importantes a trabajar. En primer lugar, en la reducción del horario de apoyo. Consideramos que no era necesario el tratamiento de logopedia, ya que en el gabinete trabajaban mucho el tema del lenguaje. Se reducirían las sesiones de apoyo individualizado, aunque se sustituiría alguna de ellas por el apoyo en clase.

---

<sup>1389</sup> Test de Inteligencia para niños de Weschler.

Aconsejamos a la familia llevarle a campamentos de verano, y fomentar sus relaciones sociales en entornos menos “protegidos”. Nos propusimos trabajar este tema para el curso que viene, que pretendíamos fuera el último que Juan estuviera en el programa de Integración. Hablamos de cómo percibíamos a Juan: Celoso de su intimidad, sensible y afectuoso. Ya es capaz de contactar con sus propios afectos y con los afectos de los demás. Finalmente, resolvimos el problema de la precipitación que suponía la salida de Juan del programa de integración, a la que nos abocaban los padres y la profesora tutora. En ese sentido, la ayuda de la psicóloga del gabinete privado en la contención de las ansiedades de la familia fue inestimable.

Gracias a las actuaciones que se hicieron a finales de curso, pudimos comenzar el siguiente curso (2005/2006) de una forma más tranquila. Tuvo una nueva profesora tutora, con la que el profesor de apoyo además, tenía buena relación. Le pusimos en antecedentes, y le propusimos que evaluara a Juan con los mismos criterios que a los niños de su clase. En los seguimientos sucesivos, pusimos el acento en el progreso de los aspectos cualitativos del aprendizaje, en el progreso de su capacidad para relacionarse con los demás y de adaptarse a situaciones a las situaciones del entorno que generan más “incertidumbre”. Se trabajó intensamente en la cuestión de relaciones con los compañeros, dentro del aula y en las sesiones de apoyo. Durante el curso fue ampliando sus relaciones a otros niños del grupo, manteniendo relaciones con sus compañeros del curso anterior.

Por otra parte las sucesivas evaluaciones del curso, tuvieron el resultado que esperábamos: Juan cumplía los objetivos esperados para el resto del grupo, y cada vez necesitaba menos ayuda. El intenso trabajo para mejorar sus habilidades sociales, para mejorar sus relaciones también iba dando sus frutos. Empezamos a notar que daba muestras de cierta rebeldía hacia el adulto, cuando algo no le gustaba, lo cual, paradójicamente, nos parecía muy positivo, ya que denotaba que Juan iba teniendo mayor independencia de juicio con respecto al adulto, y que iba teniendo su criterio propio. Se podría decir que Juan estaba empezando a hacerse cargo de su deseo, y podía decir “yo quiero” o “yo no quiero”. En casa también notaron ese progreso, pues le veían más independiente, más cercano a sus iguales. La psicóloga nos iba comentando por su parte, que Juan estaba desarrollando cierta “picardía” para engañar y bromear. Iba comprendiendo y sobre todo utilizando los dobles sentidos, y aspectos implícitos en la comunicación con los otros. También manifestaba cada vez más sus emociones, aunque estas se muestran un poco extremas (cuando se enfadaba con un niño parecía algo muy



dramático). Aún necesitaba que el adulto le fuera matizando esos sentimientos, para ayudarle a ponerlos en su lugar. En cualquier caso, el enfado le duraba poco.

Cuando llegó el final del curso, se hizo una nueva evaluación psicopedagógica, aunque ya la decisión de la salida de Juan del programa de Integración estaba casi tomada, mejor dicho, la fuimos tomando entre todos a lo largo del curso. Las pruebas de inteligencia, a nivel cuantitativo, arrojaron resultados parecidos a las del año pasado, aunque se constató que los factores más bajos explorados en el test anterior, habían experimentado un aumento de puntuación. Recordemos que se trataba del razonamiento de situaciones sociales y de la asociación verbal; aún eran los factores más bajos, pero comparativamente eran los que más habían mejorado, adquiriendo valores que le situaban en torno a la media de su grupo.

El lenguaje y la comunicación habían experimentado un claro avance, observándose un aumento de vocabulario, una mejora de la habilidad lectora, pero especialmente en los aspectos más relacionados con el uso, contenido, en la línea de fortalecer el tejido simbólico: Era capaz de expresar sentimientos, opiniones, utilizar más el lenguaje en sus relaciones sociales. En cuanto al lenguaje escrito, también su comprensión de los textos era mejor, aunque tenía más habilidad para comprender textos de tipo expositivo que para comprender los textos narrativos, en los que hay que hacer más inferencias. Esto también ha repercutido en los buenos resultados en el Área de Conocimiento del Medio, cuyos contenidos le resultaban bastante interesantes.

El Área de Matemáticas experimentó una mejoría, al igual que todos los aspectos del currículum escolar. Conocía todas las operaciones básicas que le corresponden por su edad y curso escolar, con alguna dificultad en comprender los enunciados de los problemas matemáticos. La motivación hacia el aprendizaje y la escuela en general, había aumentado. Los profesores le encontraban más participativo en clase, y el sentirse cada vez más integrado dentro de la clase, supuso para él una inyección de autoestima y satisfacción.

Nos volvimos a reunir al finalizar el curso, para hacer una devolución de la información a la familia y acordar la salida del programa de Integración. Fue una reunión muy grata, en la que todos estábamos muy contentos, la familia principalmente. Propusimos algunas pautas para asegurarnos totalmente de que Juan pudiera desenvolverse sin problemas, en el momento de que cesaran de tomarse medidas especiales. Por un lado acordamos que el profesor de apoyo, pudiera tener alguna sesión de seguimiento con él, para asegurarse de la buena marcha

de su proceso educativo. Decidimos hacer oficial la salida del programa en el mes de Septiembre, por cuestiones administrativas principalmente. Por último solicitamos que si la familia no tenía inconveniente, Juan pudiera seguir trabajando un año más con la psicóloga.

En la fecha estipulada a finales de Junio, vino la madre a firmar la salida del programa de Integración. Fue un momento importante y emocionante, porque sentíamos que habíamos hecho un trabajo conjunto, y sobre todo porque habíamos sabido acompañar a Juan en el recorrido de la conquista de lo simbólico. Pero el mayor mérito había sido de su familia, de sus padres, y muy en especial de su “madre coraje”, como así la denominaba la psicóloga. Finalizado el primer trimestre del curso siguiente también se le dio de alta en el tratamiento que venía recibiendo desde que tenía dos años. En ese momento Juan había cumplido 11 años.

Destacaban en su informe de salida del programa de integración lo progresos en todos los frentes, pero se detallaban bastante los aspectos relacionados con su desarrollo de la interacción social. Ya se podía decir que tenía amigos, no sólo para jugar, sino como referente afectivo, para hacerse confidencias, con los que iba desarrollando esa complicidad necesaria en todas las relaciones. Aún le costaba entablar y mantener relaciones con amigos del barrio, con los que no tenía una relación tan estrecha. Era capaz de jugar con ellos, aunque los padres tenían que insistir y recordarle algunas pautas que le habían dado para establecer este tipo de contactos (como un guión en el que tenía que seguir los pasos de llamar por teléfono, proponerles juegos, etc...) En contextos más conocidos y organizados como en el Colegio, era capaz de establecer relaciones con niños menos conocidos, con más naturalidad.

Los profesores señalaban también que aparecían unos comportamientos, que si bien en un principio se apreciaron como positivos, podían empezar a crear problemas. Estos comportamientos consistían en “hacer gracias” y que los demás se las rían, que Juan no sabía inhibir en determinados contextos, por ejemplo en el aula. Por otro lado a la edad de Juan (11 años), suele ser frecuente que los niños cercanos a la pubertad se comporten de forma un tanto “gamberrilla”. Otro signo de que no era ajeno a esos comportamientos característicos de la edad, era que le gustaba hablar de chicas con los amigos, y al mismo tiempo buscaba a los varones para juegos y confidencias. En la interacción con las chicas ya no buscaba la protección, como le pasaba antes, aunque seguía manteniendo buena relación con aquellas que siempre habían sido sus amigas.

Juan ya tomaba un contacto más estrecho con sus emociones y al mismo tiempo con las de los demás. Se conmovía con el sufrimiento ajeno y ya era capaz de comprender las causas de las emociones, lo que le costó mucho en otros momentos. Seguía con la tendencia a interpretar de forma literal las cosas, y aún le costaba generalizar soluciones a problemas sociales que previamente no había experimentado.

El desarrollo de su capacidad de comprensión y expresión de emociones, iba paralelo al desarrollo del lenguaje, que iba evolucionando cualitativamente: Mayor fluidez en el discurso y flexibilidad de adaptación a diversos contextos de conversación, mejor asimilación de la información que recibe, e iba siendo capaz de conversar sobre diferentes temas. Aún le costaba narrar una historia que le requiere esfuerzo lingüístico. En cuanto a la comprensión del lenguaje, era más capaz de comprender expresiones coloquiales, realizar inferencias frente al significado literal de las palabras. Estaba muy interesado en comprender el significado de expresiones y palabras más difíciles; pregunta lo que no sabe. Comprendía y manejaba las secuencias temporales del discurso, y manejaba perfectamente conceptos abstractos. Usaba expresiones y vocabulario similar al de los chicos de su edad.

Lo que más destacaban en cuanto al lenguaje escrito, es su mejor capacidad para narrar por escrito historias y acontecimientos, y sobre todo lleva una especie de diario, en el que va plasmando los acontecimientos diarios, sueños, pensamientos, etc... También empezaba a componer pequeñas poesías. El mundo de las metáforas, dobles sentidos del lenguaje, y el mundo de significado, ya no era tan ajeno para Juan. El mundo de la imaginación, también había experimentado una gran evolución. Al mismo tiempo que diferenciaba lo real de lo imaginario, adquiría un colorido diferente su capacidad imaginativa para los juegos, para inventarse historias, y para tener ídolos de ficción.

Mejoraba su tolerancia a la frustración, aunque seguía teniendo reacciones desproporcionadas ante situaciones de conflicto, estas estaban más ajustadas. A veces cuando estaba solo, Juan seguía presentando estereotipias y jerga, aunque circunscritas al espacio de su habitación. Comentaba que le relajaban. En momentos de nerviosismo, en algunas ocasiones también, se mordía las uñas. No se le dio mucha importancia a estos comportamientos, dado que parecían no influir en las interacciones personales ni en el desarrollo personal y académico.

Aún se encontraba alguna dificultad en la atención sostenida, presentando problemas para regular su atención con respecto a las explicaciones, comentando los profesores que a veces interrumpe la tarea, y se dispersa. A veces molesta a los compañeros, hablándoles mientras hacen la tarea o la profesora explica. Esta situación mejora con apoyos visuales.

Se concluye por último, que Juan había sido capaz de afrontar con pocas ayudas las exigencias escolares, aunque necesitaba alguna supervisión en algunas actividades. Compensaba el gran avance en el desarrollo de sus habilidades sociales; el niño era menos obediente y disciplinado, pero al fin y al cabo podía ser un niño más de 11 años que empezaba su camino hacia la pubertad y hacia la adolescencia. Seguía necesitando un contacto más cercano con el adulto de referencia, concretamente con la profesora tutora, para ayudarle a regular algunos aspectos de su comportamiento. Señalaban la importancia de que pudiera responsabilizarse de sus acciones, castigándole si es necesario si hacía algo mal. Recomendaban visitas periódicas al gabinete, para poder hacer un seguimiento del proceso, y dar algunas orientaciones a la familia.

El progreso de Juan durante el curso 2006/2007 siguió su avance, ya sin medidas educativas especiales. De vez en cuando tenía una sesión de supervisión con su profesor de apoyo, que le ayudaba a mediar en algún conflicto, o hacerle reflexionar sobre algún suceso que le había alterado. Tuve ocasión de estar con él en unas sesiones de dinámica de grupo que me solicitaron las profesoras tutoras de sexto curso de Primaria. Juan participaba como uno más, quería hablar y expresar sus opiniones. A veces había que ayudarle a matizarlas porque eran un tanto “radicales”, y en otras ocasiones resultaban demasiado literales. Pero la cuestión es que era uno más entre sus compañeros y compañeras.

A partir de Septiembre de 2007 Juan dejó el colegio para empezar la Educación Secundaria. Pero hubo una noticia que nos dio la psicóloga que le había tratado durante tantos años, y fue que invitó a Juan a su boda junto con su familia. Leyó una de las lecturas de la ceremonia religiosa. Nos contó emocionada que lo hizo muy bien, y que supuso para ella una gran alegría compartir con Juan y su familia, a quienes había acompañado durante tantos años. Ella fue testigo y sobre todo uno de los agentes de su evolución.

### 9.3.2.- Algunas consideraciones teóricas en relación al autismo.-

Ya se han expuesto con amplitud las diferentes teorías sobre al autismo, y como ya se pudo ver existen variadas concepciones sobre la génesis del mismo, que abarcan multitud de escuelas y matices. A la hora de pensar en el proceso seguido por Juan a lo largo de toda su escolarización en la Etapa de Primaria, podríamos partir de la pregunta que le hice a la madre de Juan en nuestro primer encuentro, **acerca del diagnóstico que le dieron a Juan**. Esto remite a dos cuestiones: Por un lado el concepto de “Autismo”, que ha sido objeto de investigaciones muy intensas y sobre el que se han realizado investigaciones que han revolucionado la intervención y el tratamiento de este trastorno. Actualmente con la nueva clasificación DSM-V, se contempla como un continuo denominándose **“Trastorno del Espectro Autista”**.

Otra cuestión tiene que ver con la respuesta de la madre a mi pregunta, y es que, tras confirmarme el diagnóstico de autismo, me comentara la forma brusca en la que se hizo y el pronóstico nefasto con unas perspectivas catastróficas para el futuro de Juan. Por ello no sólo es importante poder establecer un diagnóstico más o menos preciso, lo que aquí resulta complicado, sino cómo y de qué manera ha de comunicarse a los padres. Eulàlia Torràs y Bea (<sup>1390</sup>) comenta que los padres **anticipan lo que será su hijo en el futuro, a través de imágenes que se proyectan sobre el hijo y modifican su relación con él**. De ese modo se relacionan con el hijo que tienen en su mente y con los temores que suscita esa imagen anticipada, en lugar de con el hijo que tienen en sus brazos. Pero sobre todo esto es especialmente delicado cuando llega el momento en el que se comunica a los padres un diagnóstico, máxime cuando aún no han establecido un primer vínculo. Según Torràs y Beà, a los padres no les ha dado tiempo aún de **“convertirle en hijo”**. Otros autores como Alberto Lasa (<sup>1391</sup>) considera que la comunicación del diagnóstico de autismo, cuando se hace prematuramente, puede incidir sobre el vínculo entre padres e hijos, especialmente en el vínculo madre-hijo. Aun habiendo indicios fundados, hay que ver primero cómo es la relación afectiva de los padres con ese niño y cómo se están estableciendo los vínculos, antes de comunicarles nada a los padres.

---

<sup>1390</sup> Eulàlia Torràs de Beà. “*El trastorno autista: una perspectiva actual*” Revista de Psicopatología y Salud Mental del Niño y del Adolescente- Noviembre, 2006.nº 8 (pág. 65-73)

<sup>1391</sup> Alberto Lasa Zulueta es socio fundador de la Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del niño y del Adolescente (SEYPNA), de la cual ha sido varios años su presidente. Esta afirmación es frecuente cuando este autor habla del autismo, tema del que se le considera un destacado especialista y sobre el cual ha realizado su tesis doctoral.

### 9.3.2.1.- Detección del trastorno: Manifestaciones en el primer desarrollo

El tema del diagnóstico precoz nos lleva al planteamiento de la detección precoz del trastorno. Como ya se ha descrito, Juan tuvo un desarrollo normal, declarando los padres que era un bebé sano, que caminó en torno al año con gateo previo. Sin embargo advierten que **“parecía mostrar cierta pasividad”**. El desarrollo social y de la comunicación, se produjo en el primer año de vida dentro de la normalidad, al menos aparentemente. Las primeras palabras aparecen alrededor de los 8-9 meses, **aunque notaron ausencia de conducta protodeclarativa**. Con respecto a esa primera impresión de “desarrollo normal”, recordemos a Houzel y a sus investigaciones sobre la observación de los trastornos del desarrollo y de la relación desde el primer año, y de la importancia de analizar los primeros **“signos de alarma”**.<sup>(1392)</sup> También es oportuno citar la impresión de E. Torràs, a quien no le parecen **muy fiables las observaciones de “supuesta normalidad por parte de los padres”** pues posiblemente a los éstos **puede que se les pase algo por alto**, atisbando un posible **déficit ambiental**.<sup>(1393)</sup>

En relación **con la ausencia de protodeclarativos en la aparición de su lenguaje**, U. Frith<sup>(1394)</sup> señala que esta conducta aparece **a los diez meses en los niños normales, quienes empiezan a señalarles cosas a los adultos que les rodean, con independencia de que esas cosas fueran o no objeto de la mirada de los adultos**. El objetivo parece ser **“compartir la atención”**. Además señala que el acto de señalar del niño pequeño es **“protodeclarativo” y tiene una función circunscrita al propio acto de declarar**.

Por otra parte A. Rivière<sup>(1395)</sup> sostiene que algunas conductas como mirar con interés lo mismo que mira el otro y otras similares, pueden considerarse como manifestaciones claras de **la capacidad de considerar al otro como un sujeto, con un mundo interno, que pueden ser compartido**.<sup>(1396)</sup> Rivière señala que también existe una coincidencia, entre **el momento de**

---

<sup>1392</sup> “El tratamiento muy precoz del autismo y de las psicosis infantiles por medio de una aplicación de la observación de bebés”. Didier Houzel 1993.

<sup>1393</sup> Torràs de Beà, E. “El trastorno autista: una perspectiva actual”. Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente- Noviembre, 2006.nº 8 (Pág. 66)

<sup>1394</sup> Frith, U. “El Autismo”. Alianza Editorial. Col Psicología y Educación, Madrid, 1999 (1ª Edición en castellano, 1991). Página 205

<sup>1395</sup> “El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas”. (Ángel Rivière y Juan Martos (comp). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 1998.

<sup>1396</sup> Ibid. Página 74

**aparición típica del autismo (9-18 meses) y el del desarrollo de las conductas de atención conjunta de los niños normales.** Este indicador, junto con la ausencia de gestos protodeclarativos (señalar y/o mirar), gestos de atención conjunta, y la falta de juego simbólico, **se consideran los indicadores más precoces predictores del autismo y también un déficit de intersubjetividad secundaria.** Estos indicadores apuntan a que no se están implantando las semillas del simbolismo, y así en el texto a la hora de explicar el Estadío del Espejo señala en relación con el caso Dick, que el niño empieza a simbolizar la realidad que le rodea a partir de un elemento que se convierte en la **“pequeña célula palpitante de simbolismo”** que le ha dado M. Klein, y que **le abre las puertas de su inconsciente”**.<sup>(1397)</sup>

Considero importante destacar cómo autores tan lejanos teóricamente, pueden expresar el milagro del **inicio de la formación del sujeto, comienzo que está “entrelazado” con el proceso de simbolización.** Es en torno a los 15-18 meses, el momento en el aparecen visibles para los padres algunos signos claros de alarma como **la retirada de la mirada, la detención en el desarrollo del lenguaje, no atender cuando le llaman, carreras sin sentido, desinterés por las relaciones sociales y por el contrario interés no funcional por los objetos, y rabietas por cuestiones nimias.** Se recuerda que estos signos se inauguran a los 15 meses, con motivo de un cambio de domicilio y la quemadura que sufre Juan, y también que a los **18 meses, la edad considerada como momento crítico del desarrollo, periodo en el que se pueden constatar signos claros de la existencia de un trastorno autista.**

Rivière también suscribe lo que la inmensa mayoría postula, y es que **el autismo es un trastorno evolutivo,** que empezó a aparecer en la American Psychiatric Association (DSM) como un **trastorno profundo del desarrollo.** Desde el punto de vista de la ontogénesis este autor comenta que en el autismo se aprecia **un desarrollo aparentemente normal en los nueve primeros meses de vida, y carencias evolutivas aparentemente leves, que afectan especialmente a las capacidades comunicativas, en los nueve meses siguientes.** También Rivière hace referencia a una clara **distorsión “cualitativa” alrededor de los dieciocho meses,** es decir, **en un momento del desarrollo del niño en que se producen cambios muy fundamentales y se acelera “el proceso de humanización”.**

---

<sup>1397</sup> Lacan, J. “Tópica de lo imaginario”, en “El Seminario. Los escritos técnicos de Freud” (1953-54) I. Ed. Paidós. 1º Edición Castellana, Barcelona 1981. Página 137

Señala Muratori un punto crítico del desarrollo en edades anteriores, y es el que se produce a los 9 meses, a partir del cual que **los niños alternan su atención hacia las personas y hacia los objetos, y también pueden coordinar la atención entre ambas**, siendo **predominante la atención hacia las personas**. Recordemos que es ahí donde el autor postula **la relación triádica “sujeto-objeto-adulto”**. Son en definitiva, **estas “interacciones dialógicas”** las que permiten al niño **participar en los intercambios emocionales a “dos bandas”**. Este momento es considerado como **un pasaje crítico en el desarrollo de las acciones intencionales**, y la **conexión de éstas con estados emocionales**. <sup>(1398)</sup> En ese momento Juan aún no podía atisbar esa relación **“a dos bandas”**, aunque como podemos ver más adelante podrá reconstruirse más adelante.

En relación con el desencadenante de los primeras señales preocupantes en Juan, se pueden tomar las palabras de Emilce Dio Bleichmar <sup>(1399)</sup> quien considera que **ha de ser actualizada, “la ecuación etiológica” de los fenómenos psíquicos**, postulada por Freud en *“Conferencias de Introducción al Psicoanálisis”* (1917). Se trata de **integrar lo azaroso de la historia en la experiencia de interacción, y que esta experiencia no se transforme en un traumatismo**. <sup>(1400)</sup>

Según Pierre Ferrari este periodo está marcado por la aparición de intensas angustias de separación: el niño no soporta la ausencia de la persona especialmente investida por él (cuidador o educador), por lo que se muestra muy poco sensible a las palabras tranquilizadoras de otras personas. **El niño vive la ausencia del objeto externo, como si éste experimentara una aniquilación**. En este caso únicamente la posibilidad de que se constituya un objeto interno, podrá garantizar que el niño llegue a aceptar la separación del objeto externo.

La detección de los signos claros del trastorno autista de Juan, aparece en el momento de su escolarización en una Escuela Infantil, a los dos años seis meses, tal como se describe al principio de la exposición del caso. Recordamos entre otros **la discrepancia entre aspecto relacionados con las aptitudes visomanuales y perceptivo espaciales, y los que tenían que ver con el lenguaje, la comunicación y las dificultades en la interacción social**. Hay que destacar que uno de los elementos característicos de los trastornos del desarrollo, es la diferencia en el

---

<sup>1398</sup> Muratori, F. “El autismo como efecto de un trastorno de la intersubjetividad primaria”. (Página 44)

<sup>1399</sup> Emilce Dio Bleichmar. *“Psicoanálisis. Desarrollo. Autismo”* (En “El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas”. Ángel Rivière y Juan Martos (comp) (pág. 315- 3140).

<sup>1400</sup> La autora hace referencia a un texto suyo “¿Autismo psicógeno, depresión precocísima o un más allá del imaginario materno?, 1996).



grado de desarrollo de unas funciones u otras. La más habitual es que exista un nivel alto en aspectos perceptivo-manipulativos y espaciales, y bajo nivel en aspectos relacionados con el lenguaje, comunicación e interacción, sobre todo la social. Uno de los aspectos que caracterizan el autismo son **los problemas de lenguaje en todas sus esferas, y uno de los ejes diagnósticos principales.**

En relación con las dificultades de comunicación, U. Frith comenta que lo primero que llama la atención, es el laconismo de las respuestas, y el aparente desinterés por la comunicación con las demás. Añade que **los trastornos del lenguaje y la comunicación son la causa más frecuente por la que se acude inicialmente en busca de ayuda clínica, y considera que los deterioros más importantes en este aspecto, varían desde aquellos que implican una ausencia completa del habla hasta los que consisten en una adquisición simplemente retrasada, que se acompaña de un empleo extraño del lenguaje, incluyendo los gestos y el lenguaje corporal.** <sup>(1401)</sup>

Cuando Rivière describe la dimensión de los **trastornos cualitativos del lenguaje expresivo**, señala algunas de las **anomalías de lenguaje que se dan en los autistas**, entre los que se encuentra la gran dificultad que presentan los niños autistas para **desarrollar el lenguaje en su periodo crítico de desarrollo**, por carecer de *“in-puts intersubjetivos”* que *“disparan”* o ponen en marcha los mecanismos específicos de adquisición lingüística. Esos mismos mecanismos son los que les sirven a los sujetos normales para **desarrollar las estructuras que necesitan para cumplir sus necesidades y funciones comunicativas**. Rivière manifiesta que cuando acceden al lenguaje, suelen desarrollarlo de forma **poco funcional y con escasa espontaneidad, presentando alteraciones características como la ecolalia, la inversión de formas deícticas** <sup>(1402)</sup>, la literalidad de sus respuestas, el laconismo, el vacío de sentido en sus verbalizaciones, y **una gran limitación de las competencias de conversación y discurso.** <sup>(1403)</sup> Por ello, el niño autista, al no poder adquirir por sí solo **el lenguaje de forma natural**, no tiene la *“clave cifrada”* que permita desvelar un **código simbólico con el que las personas**

---

<sup>1401</sup> Frith, U. *“El Autismo”*. Uta Frith. Alianza Editorial. Col Psicología y Educación, Madrid, 1999 (1ª Edición en castellano, 1991). (Página 36)

<sup>1402</sup> **Deíctico (de deíxis).**- Según diccionario de la RAE: *“Señalamiento que se realiza mediante ciertos elementos lingüísticos que muestran, cómo “este” “esa”, que indican una persona, como “yo”, “vosotros”, o un lugar, como “allí”, “arriba”, o un tiempo como “ayer”, “ahora”. El señalamiento puede referirse a otros elementos del discurso o presentes solo en la memoria.”* En **la segunda acepción:** *“Señalamiento que se realiza mediante un gesto acompañado o no a un deíctico gramatical”*

<sup>1403</sup> *“El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas”*. (Ángel Rivière y Juan Martos (comp). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 1998. (Página 89 )

manejan en sus interacciones verbales. Dicha clave se encuentra en las intenciones compartidas “antes de y por debajo” de las intenciones lingüísticas.

Sobre esta cuestión Eulalia Torrás (<sup>1404</sup>) señala que podríamos decir que **el niño autista no se comunica con palabras, sino que es su conducta la que nos dice cómo está.** Recordamos que según su concepción, **el niño autista utiliza la identificación proyectiva para comunicarnos sus sentimientos de aislamiento y de sentirse excluido de un entorno que no comprende.** Desde otro enfoque teórico, U.Frith remarca algunas de las carencias en las habilidades de relación social con las personas autistas, y señala que pueden mostrarse competentes en algunos aspectos, pero tienen especiales dificultades en conductas **compartir, cooperar, pedir disculpas, establecer y cumplir compromisos, pedir cosas prestadas y devolverlas, controlar sus impulsos, y responder adecuadamente a las personas en función de la familiaridad con ellas.**

Varios autores tratan esta cuestión desde diversos puntos de vista, pero coinciden en algunos puntos. Rivière comenta las **dificultades características de los autistas** para compartir **centros de interés o preocupación relacionados con otras personas**, incluso en niveles más bajos del espectro autista se aprecia un **déficit de “atención conjunta”** (<sup>1405</sup>). Junto con otros autores nos han mostrado que estas dificultades denotan la presencia de **un déficit de intersubjetividad secundaria.** Desde otro punto de vista, para otros autores como Emilce Dio Bleichmar, **el autismo** podría considerarse como **una frontera, “un borde neto”** que marca la transformación del **“ser viviente”** en **sujeto psíquico.** Esta entrada se produce por medio del **mensaje intencional** y la **acción comunicativa.** Este proceso que la autora califica de **“milagro”** no se instala en el caso del niño autista, que según sus palabras es más **“un objeto con mente”** (<sup>1406</sup>) **que un ser humano con subjetividad.** Los padres ante esta situación, se enfrentan a **una labor “inhumana”, porque tienen que “subjetivizar un objeto con mente”,** teniendo en cuenta que según Stern, **la constelación maternal no es innata ni universal.** (<sup>1407</sup>)

---

<sup>1404</sup> Eulalia Torrás (“El trastorno autista: una perspectiva actual”, Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente- Noviembre, 2006. n° 8 -Pág.)

<sup>1405</sup> Concepto que ya hemos revisado en los textos de Bruner. Además Rivière cita el texto de este autor en colaboración con V. Sherwood, V “Thought, language and interaction in infancy”, 1983. Recordemos que este concepto alude a actividades **de comunicación social y prelingüística**, que se realizan **mediante gestos (señalar o mirar)**, para **compartir con otro el interés sobre determinadas situaciones u objetos.**

<sup>1406</sup> En referencia al texto de Rivière “Objetos con mente”, 1991

<sup>1407</sup> Emilce Dio Bleichmar. “Psicoanálisis. Desarrollo. Autismo” (En “El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas”. Ángel Rivière y Juan Martos (comp.) (pág. 339-340). Referencia a D. Stern “La constelación maternal”, 1995.

### 9.3.2.2.- Primeros pasos en la apertura al entorno.

Según lo analizado hasta ahora se puede apreciar, que el cuadro que presentaba Juan hasta el momento evidenciaba la presencia de rasgos autistas, pero siguiendo lo expuesto por Rivière, no estaba en **los niveles más bajos del espectro**. También vemos que **respondió con prontitud a las primeras intervenciones, tanto terapéuticas como a las de tipo educativo**. En ese sentido, **la escolarización temprana fue fundamental**, tal y como lo constataron los compañeros del Equipo de Atención Temprana cuando a la edad de 6 años finalizó su escolarización en la Escuela Infantil (<sup>1408</sup>). **El aumento del vocabulario y el inicio de la comprensión de las categorías semánticas**, puede considerarse un signo claro de buena evolución en ese sentido, aunque aún había mucho camino por recorrer. También evolucionó de forma muy favorable en **los aspectos comprensivos y expresivos del lenguaje**, aunque el avance más significativo fue **la mejoría de la autonomía personal de Juan, y la progresiva adaptación a situaciones del entorno**. Pero el punto crucial fue la aparición en el juego libre de **signos claros de la iniciación al juego simbólico**. Se estaba produciendo un **punto de inflexión en su desarrollo**, que se aprecia en su entorno, y fue lo que llevó a los compañeros del Equipo de Atención Temprana, no sólo a **proponer que Juan continúe su escolarización de forma normalizada, con la ayuda de los apoyos a la Integración**, sino que también proponen un **cambio de diagnóstico**.

Para analizar lo que supuso estos elementos fundamentales en la evolución de Juan hasta ese momento, recuerdo los elementos que componen la Triada de Wing, según la cual los principales déficits del autismo se resumen en:

- **Déficits de las relaciones sociales**
- **Déficit de la comunicación**
- **Déficit en el desarrollo de los juegos de ficción.**

Todos estos déficit característicos del autismo, atacan directamente a la “línea de flotación” del desarrollo del proceso simbólico. Por ello Rivière, considera que la terapia del autismo constituye un difícil reto, dado que nos encontramos con un psiquismo **con pocos**

---

<sup>1408</sup> En la Escuela Infantil había la posibilidad de permanecer hasta los 6 años, edad de escolarización obligatoria. Con la privatización y desmantelamiento de la Red de Escuelas Infantiles en la Comunidad de Madrid esta cobertura hasta esa edad ha desaparecido casi en su totalidad.

recursos simbólicos, con dificultades para **constituir un “self”**.<sup>(1409)</sup> Por otra parte E. Dio Bleichmar señala que en los trastornos tempranos solemos encontrar **diferentes grados de alteración o déficit en la simbolización**, que solemos atribuir bien a **diferentes tipos de traumas, a graves defectos de la parentalización que afectan a la vida mental y la detienen**, pero también opina **que el niño ha podido perderse en un mundo de significados que no entiende**, y se pregunta **cómo entender este caos**. Comenta que una vez instalado el proceso, éste resulta muy arduo para estos niños, ya que **la mente no proporciona la coherencia y el orden necesarios, y éste ha de buscarse en el mundo exterior más accesible a la percepción**<sup>(1410)</sup>.

Por ello Rivière defiende que **los objetivos generales del tratamiento** han de estar relacionados con **el bienestar emocional, procurar que los actos tengan sentido, y potenciar aquellas funciones que promuevan su “competencia simbólica”**. Mientras tanto P. Ferrari afirma que **la clave para la evolución del autismo estriba en la aparición de un “espacio psíquico interno del self”, que le hace salir del mundo autista, en el que empezarán a funcionar mecanismos menos invalidantes para la psique y para la relación de objeto**.<sup>(1411)</sup> Los mecanismo de esa salida son **predominantemente psicóticos (identificación proyectiva e introyectiva)**, y señala que el uso de **la identificación introyectiva con un objeto “continente”,** ayudará al niño a liberarse de **“la autosenatorialidad”** que impera en el **funcionamiento mental del niño autista**, y posibilitará también **la interiorización de los afectos y de los fantasmas, así como que puedan incorporarse los diferentes objetos internos**.<sup>(1412)</sup>

Este punto crucial del paso hacia una nueva estructuración psíquica conlleva muchos obstáculos. Cada nuevo paso, cada nueva encrucijada, significa para el niño volver a confrontarse con lo que M. Klein denomina **las ansiedades tempranas**. En el texto en el que expone y analiza el proceso seguido por Ricardo y sus dificultades en su proceso de resolución del Edipo, Klein señala que en este niño **la represión de sus deseos edípicos** le abocaba a **una regresión parcial a la primera infancia**, que estaba relacionada con **la idealización madre-bebé**. Ricardo quería convertirse en **un niño libre de agresión y de impulsos oral- sádicos, y la**

---

<sup>1409</sup> “El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas”. (Ángel Rivière y Juan Martos (comp). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 1998. (Página 32 )

<sup>1410</sup> Emilce Dio Bleichmar. “Psicoanálisis. Desarrollo. Autismo” (En “El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas”. Ángel Rivière y Juan Martos (comp) (pág. 338).

<sup>1411</sup> Ferrari, P. “Modelo Psicoanalítico de comprensión del autismo y de las psicosis infantiles”. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente, Bilbao 1997 (Pág. 13)

<sup>1412</sup> Ibid. Página 10.

idealización del estado de bebé se extendía a la idealización de la madre y de su pecho. <sup>(1413)</sup> Klein subraya que el movimiento psíquico del niño, sustentaba su estabilidad sólo en el nivel **pregenital**, estadio en el que parecía quedar más asegurada. Esta regresión, la culpa y la ansiedad **dificultaban el progreso de su libido hacia etapas más evolucionadas.**

En el proceso de salida de Juan del **“mundo autista” en el que vivía, fue central la intervención del adulto.** Para Ferrari es necesario que el adulto (terapeuta, profesor padre) **tenga una función de contención.** <sup>(1414)</sup> Podemos decir muy claramente que **la intervención terapéutica y la escolarización temprana en Juan, fue clave en este proceso,** siempre y cuando **se utilicen los medios y la metodología adecuadas,** para evitar lo que Ferrari critica de algunas **prácticas pedagógicas basadas en el sistema de sanciones y recompensas.** Según este autor este sistema conduce a que emerja un **“falso self”,** ya que los aprendizajes que se adquieren **no están verdaderamente integrados dentro de la personalidad del niño,** y se produce lo que él denomina un **“caparazón de aprendizajes”** <sup>(1415)</sup>

Podemos aventurar, que la entrada en la Escuela, con la posibilidad de **nuevas identificaciones con otros adultos, actuó como un “tercero”, rompiendo las relaciones duales, entre Juan y su madre, que pudo haber transferido a sus terapeutas.** La Escuela por su configuración institucional y por su función socializadora, puede ser un instrumento que permita romper esa dualidad. Existen otras instituciones, como el Hospital de Día, que también cumplen eficazmente ese papel de “tercero”.

En el trabajo *“Psicosis infantil: Una mirada actual. Trabajo con TGD en la Escuela Pública”,* <sup>(1416)</sup> unos compañeros de los Equipos Psicopedagógicos de Cataluña, presenta una experiencia realizada en un Centro de Educación Especial, conjuntamente con la Red Sanitaria

---

<sup>1413</sup> Klein, M. *“El complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas”*, 1945. En Obras Completas. Tomo I. Ed. RBA Biblioteca de Psicoanálisis. Barcelona, 2006. ( Pág. 392)

<sup>1414</sup> Ferrari sólo se refiere al terapeuta, pero me parece necesario ampliar esta función

<sup>1415</sup> No sólo en niños autistas, sino en niños “normales” o con alguna disfunción emocional, de desarrollo o de aprendizaje. El sistema educativo está diseñado para **la homogeneidad,** y pese a la insistencia de que hay que atender a la diversidad, **no se puede llevar a la práctica por falta de medios, recursos personales, rigidez en la normativa del sistema educativa (no se escolariza según la maduración del niño, sino según la edad cronológica da igual las circunstancias).** También advierte con los sistemas de condicionamiento operante o de corte cognitivo conductual que se emplean con los autistas, que los **“entrenan, pero no ayudan a que el niño integre e incorpore lo que aprende. No ayudan a “hacer mente”**

<sup>1416</sup> *“Psicosis infantil: Una mirada actual. Trabajo con TGD en la Escuela Pública”,* Rosario Carrasco Guerrero. Joseph Checa Peña. Montserrat Palau i Pujol” (Comunicación presentada en el Congreso Nacional sobre “Psicosis infantil: una visión actual” celebrado en La Coruña en Octubre de 2005.- (Pág. 31-36)

de Cataluña. Comentan que los niños pasan muchas horas en el centro escolar, y según esto **es el vínculo que el alumno establece con sus educadores lo que verdaderamente genera una evolución positiva.** Para poder llevar a cabo esta labor, **el equipo docente ha de tener un espacio para poder pensar a posteriori aquellas acciones que invaden y no permiten la reflexión.** La estrategia de intervención que se proponen, es la coordinación Centro-Orientación- Servicios de Salud Mental, que evite la disgregación del paciente y su familia entre la maraña asistencial de las diferentes consultas y entrevistas a las que deben acudir. En ese sentido Houzel, a propósito de la función del terapeuta en el método de observación de bebés, comenta que es característico del psiquismo humano necesitar de otro para organizarse y para poder unir los elementos dispersos, papel que hace la madre. Ésta a su vez necesita de **la atención de un tercero para poder cumplir su función con respecto a su hijo.** El “tercero” más idóneo es, como se puede suponer, **el padre del niño, pero puede ser sustituido por otro familiar u otra persona del entorno de la madre.** También **el entorno profesional** puede ser ese “tercero”.<sup>(1417)</sup>

Por otra parte, sería interesante volver a Lacan y a sus comentarios sobre Klein y el Caso Dick, en relación con el efecto de simbolización que tuvieron las verbalizaciones de ésta durante el proceso de tratamiento, que incidieron en el progreso del niño. Ha simbolizado una relación efectiva: la de un ser que ha sido nombrado. Como dice Lacan Klein logró “*enchapar*” la simbolización del mito edípico al llamarlo por su nombre. A partir de entonces la novedad surge para el niño, el niño empieza a verbalizar su primera petición. Solicita a su niñera y se produce esa primera demanda, que Lacan considera es mucho más que afectiva, puesto que es una **petición “verbalizada”,** que puede considerarse en **una primera comunicación.** <sup>(1418)</sup>

Otro elemento fundamental de la construcción del proceso simbólico es el juego. Tomamos como referencia la Triada de Wing, según la cual uno de los elementos que caracterizan el autismo es déficit en el desarrollo de los juegos de ficción. Según U. Frith la ausencia del juego de ficción y la falta de interés por las historias típicas de ficción, es uno de los criterios decisivos para identificar el autismo. Sabemos que el juego está profundamente alterado en los niños autistas, y Frith señala como hecho comprobado, que los niños autistas no hacen nunca, o casi nunca, juegos de ficción, sino que dedican su tiempo a hacer juegos,

---

<sup>1417</sup> Houzel, D. “El tratamiento muy precoz del autismo y de las psicosis infantiles por medio de una aplicación de la observación de bebés “. Página 79

<sup>1418</sup> J. Lacan. “Tópica de lo imaginario”, en “El Seminario. Los escritos técnicos de Freud” (1953-54) I. Ed. Paidós. 1º Edición Castellana, Barcelona 1981.(Pág. 136-137)

*“orientados a la realidad”*, según sus palabras. Los juegos de ficción tienen importancia crucial para el desarrollo normal. Según Alan Leslie, es curioso que en la ficción, *distorsionamos deliberadamente la realidad*”. Frente a la idea de que la conquista de la realidad es la culminación del desarrollo, Leslie señala que *“la ficción nos plantea” rompecabezas*” más complicados. <sup>(1419)</sup>

Podríamos aventurarnos a decir que nos encontramos ante **uno de los elementos “revolucionarios” del desarrollo**. Según Rivière, el juego simbólico cumple un importante papel evolutivo, que tiene la peculiaridad de ser una exploración que el niño realiza en su *“Zona de desarrollo próximo”*, según el concepto acuñado por Vigotsky. En ese sentido Rivière afirma que el juego permite *“el “desagüe” y la expresión simbólica de las emociones”*. Según esto podremos comprender las consecuencias que tiene la ausencia de este instrumento esencial para el desarrollo del niño. <sup>(1420)</sup> El juego es **ese espacio potencial entre el bebé y la madre** que Winnicott postula como un lugar intermedio, que también puede funcionar como un tercero. Destaca que para que el juego tenga lugar, ha de haber una madre que ofrece los objetos de juego al niño, y que según palabras de este autor, **esté dispuesta a participar y a devolver lo que se ofrece** <sup>(1421)</sup>

Para algunos autores como U. Frith el juego forma parte del desarrollo social, y de un proceso de intercambios sociales con otras personas: intercambio de sonrisas, vocalizaciones y otras respuestas, que implican movimientos corporales. Según los psicoanalistas el juego inaugura el proceso simbólico, tal como nos muestra Freud en el sencillo juego del *“fort- da”*. En ese sentido, E. Dio Bleichmar considera **que si se altera el proceso de asociación, integración y transferencia de representaciones que facilitan la construcción de significados de la experiencia, y por tanto, los símbolos, el niño no puede servirse del mundo material y físico que lo rodea como “herramienta para construir un significado propio y subjetivo.”** <sup>(1422)</sup>

---

<sup>1419</sup> Leslie hace este comentario *“¿Cómo puede ser que un niño piense en un plátano como si fuese un teléfono, un trozo de plástico como si estuviera vivo o un plato sopero vacío como si tuviese sopa? Si se está desarrollando un sistema representacional, ¿cómo pueden tolerar las relaciones semánticas de este sistema la distorsión de la realidad de forma más o menos arbitraria?”*. En Frith, U. *“El Autismo”*. Alianza Editorial. Col Psicología y Educación, Madrid, 1999 (1ª Edición en castellano, 1991). (Página 235)

<sup>1420</sup> *“El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas”*. (Ángel Rivière y Juan Martos (comp). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 1998. (Página 131 )

<sup>1421</sup> D.W. Winnicott *“Realidad y Juego”*, 1971. Ed. Gedisa, Barcelona 1979. (Página 71)

<sup>1422</sup> Emilce Dio Bleichmar. *“Psicoanálisis. Desarrollo. Autismo”* (En *“El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas”*. Ángel Rivière y Juan Martos (comp) (pág. 338).

Esta sería una de las razones por las que funciona el trabajo con los autistas, en métodos que toman como base el uso funcional de los objetos, que ayudan a “materializar” lo psíquico. Es por eso que para P. Ferrari la emergencia de actividades de simbolización como el juego “hacer como”, el inicio de las capacidades de imitación, los primeros rudimentos del lenguaje, y la aparición de otras operaciones mentales, son muy importantes en la evolución del niño autista. Según el autor, las actividades de simbolización se muestran como formas de representación del objeto perdido, y su aparición coincide con la etapa en la que se empiezan a controlar las angustias de separación. Señala que las primeras actividades simbólicas, y particularmente las del lenguaje, aparecen así relacionadas con estos intentos de control. Así por ejemplo la aparición del significante por la que el niño puede nombrar la presencia o la ausencia del adulto, representa la posibilidad de representar no sólo esa, sino cualquier ausencia. <sup>(1423)</sup>

#### **9.2.2.3.- Papel que jugó la escolarización en la Etapa de Primaria.-**

La entrada de Juan en el entorno escolar propio de un Centro de Infantil y Primaria, con una atención menos pormenorizada y en un ambiente nuevo, no presentó mayores problemas. Hasta ahora me he centrado en el niño, y aún no he mencionado la influencia del entorno. Estaba claro que el niño iba progresando en todos los aspectos, y se alejaba cada vez más de la imagen de un autista típico. Sus interacciones eran cada vez más espontáneas, intercambiando muestras de afecto especialmente con sus seres queridos, pero observamos que en el colegio no le costaba mucho relacionarse. No daba la impresión de frialdad y alejamiento, aunque seguía teniendo dificultades en reconocer y mostrar sus sentimientos.

Ya vimos que la maestra del primer ciclo de Primaria era muy cariñosa, y al mismo tiempo, sabía ejercer su autoridad, lo que a Juan le vino muy bien. No obstante, no pudimos evitar que al principio surgieran algunos problemas con su madre y la profesora. La madre, acostumbrada a un seguimiento muy cercano, se enfadó mucho con el incidente del primer día. A Juan nadie le había dicho qué tenía que hacer cuando terminara la clase y se fue a la puerta de entrada, lo que supuso una reacción de alarma por parte de la madre, y del consiguiente susto para la profesora y el colegio. Aunque la madre parecía asumir el problema de Juan, y

---

<sup>1423</sup> Ferrari, P. “*Modelo Psicoanalítico de comprensión del autismo y de las psicosis infantiles*”. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente, Bilbao 1997 (Pág. 16)



estaba entregada totalmente a su recuperación, por algún resquicio aparecía esa sensación de la que habla Rivière cuando se refiere al autismo, según la cual suelen aparecer asociados términos como *“cierre”, “opacidad”, “que nos provoca el soledad”, “fortaleza”, “fascinación”, “desconcierto”, “impotencia”, “soledad”, “silencio”*. A los padres, sobre todo a las madres, el hijo autista les provoca un sentimiento profundo de impotencia, de desconcierto y de incapacidad.

D. Houzel postula diversas funciones que ha de hacer el terapeuta con los padres de los niños con autistas u otros trastornos profundos del desarrollo. Señala en primer lugar *la “función de receptáculo del sufrimiento parental”* que gracias a la *“escucha empática”, y a su capacidad de atención, el terapeuta puede jugar el papel de “receptáculo del sufrimiento de los padres”*. Para estos es importante **poder descargar sin temor a que se les juzgue, pues la situación de su hijo rompe el ideal y sobre todo cuestiona la competencia parental**. Para abordar esta circunstancia, Houzel indica que el terapeuta ha de hacer una función de *“recalificación” de los padres*, cuya importancia reside en la observación de que estas madres **están a menudo habitadas por un “fantasma de “descalificación”**. Houzel denomina de este modo, **al fantasma de sentirse incompetente como madre, de no saber encontrar las soluciones que hacen falta y que otra, sin lugar a dudas, hubiera encontrado.** <sup>(1424)</sup> Recordamos su concepción del **tutelage que pesa sobre ellas de una “imago materna”, según la cual se sienten cuestionadas, incluso hasta el propio derecho a ser madre.**<sup>(1425)</sup>

Otro aspecto que hubo que trabajar, fue el ajuste entre las expectativas favorables que la evolución positiva de Juan iba despertando, y la necesidad de “tutelar” el proceso educativo del niño y su ajuste a la escuela, lo que requería tomar una serie de medidas que le ayudaran. Para ello el niño tenía que recibir apoyo y adaptar su currículum escolar, ajustando también los criterios de evaluación. Se trata de evitar lo que Rivière denomina *“políticas de integración voluntaristas”,* que pretenden que **con sólo el contacto espontáneo con otros niños normales, el niño autista obtiene beneficios y puede “normalizarse”**. Este autor aboga que los autistas pueden **aprender de la experiencia**, y beneficiarse de las ventajas de la integración con iguales, pero tiene que haber **condiciones adecuadas para ello**. Para Juan esta experiencia

---

<sup>1424</sup> “El tratamiento muy precoz del autismo y de las psicosis infantiles por medio de una aplicación de la observación de bebés”. Didier Houzel (VII Congreso Nacional de SEPYPNA, celebrado en Salamanca en Octubre de 1993. Publicado en “Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia Infantil” N° 15-16 1993. Página. 90.

<sup>1425</sup> Dicha *“imago tutelar”, de tipo claramente “superyoico”,* está encarnada por alguien del entorno familiar o cercano, **que ocupa un lugar destacado para la madre o tiene cierta autoridad.**

resultó muy positiva, **equilibrando la experiencia de crecer y aprender con iguales con desarrollo normal, junto con una escolarización muy cuidada y estructurada, especialmente en la Etapa de Educación Infantil, con un seguimiento estrecho y cercano con la familia y con el gabinete en el que se llevaba su tratamiento.**

Otro momento delicado, fue el que se relata cuando Juan cursó 3º de Primaria, en el que madre y profesora tutora (es otra distinta a la que tuvo en primero y segundo de Primaria), se alían para pedir la salida del niño del programa de Integración. Se han explicado un poco las razones de la profesora, pero vamos a ahondar en lo que podría estar pasando con la madre. Por un lado veíamos el apoyo incondicional de la familia, especialmente de la madre hacia Juan, pero a veces nos parecía que sus expectativas eran demasiado altas, y que había demasiada prisa por normalizarle. Por otro lado, se fijaban más en los aspectos académicos, mientras que el profesor de apoyo y el Equipo de Orientación dábamos más importancia al desarrollo social y emocional.

Por ello la labor de atención a los padres es fundamental, y cumple funciones esenciales, tales como la de **“receptáculo parental”, o devolución a los padres de su competencia**, tal como lo señala D. Houzel (<sup>1426</sup>). Los padres necesitan encontrar **un sentido a los progresos del niño**, lo que el terapeuta ha de señalar. Esto produce un efecto que este autor describe como **mecanismos de identificación con las funciones del terapeuta**, que ayudan a los padres a encontrar **respuestas más elaboradas ante las proyecciones del niño**, y poder salir de **círculos viciosos en la interacción. En lugar de enzarzarse en contra-proyecciones que alimentan estos “círculos viciosos interactivos”** (<sup>1427</sup>) Otro aspecto que apunta Houzel y que ha hemos visto anteriormente, es la **intencionalidad del adulto en relación con la constitución de la intencionalidad del bebé.**

En cuanto a la madre de Juan, además de la contención de la angustia, habría que ajustar ciertas expectativas en relación con la “normalización” del niño, y algunas manifestaciones que traslucían su resistencia a que se le considerara a Juan como “especial”.

---

<sup>1426</sup> “El tratamiento muy precoz del autismo y de las psicosis infantiles por medio de una aplicación de la observación de bebés”. Didier Houzel (VII Congreso Nacional de SEPYPNA, celebrado en Salamanca en Octubre de 1993. Publicado en “Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia Infantil” N° 15-16 1993. Página. 93.

<sup>1427</sup> En Madrid se ha venido desarrollando el programa A.P.U.N.T.A.T.E coordinado por La Universidad Autónoma y que lleva a cabo el Equipo Específico de Alteraciones Graves del Desarrollo (Red de Orientación de la Comunidad de Madrid), en el que se realiza la atención domiciliaria. En esta intervención, como su nombre indica, se hace algo diferente a observar y reflexionar, pero también tiene ese objetivo de **devolver competencia a los padres para sentirse capaces de educar a su hijo con autismo**. Este programa desapareció en el curso 2010/2011.

Se preocupaba por las cuestiones académicas del niño y por si seguía más o menos el currículum del aula, pero también en alguna ocasión manifestó cierta preocupación porque uno de los mejores amigos de su hijo fuera otro niño de necesidades educativas especiales, procedente de una familia con desventaja social. Puede ser de interés recurrir de nuevo a los autores J. Manzano y F. Palacios, que en su texto *“Escenarios narcisistas de la parentalidad”*, explican **los mecanismos de proyección de los padres sobre el hijo**, que los autores consideran como *“una identificación proyectiva”*. Según ellos **se trata en efecto de una representación del self del padre que es proyectada y que, en consecuencia, es investida con una libido narcisista; esta representación del self es proyectada bien directamente como tal, o bien a través de la imagen interna de un objeto**. Dicha proyección, en su opinión **es de naturaleza narcisista** <sup>(1428)</sup>.

En nuestro caso, tal como apuntan los autores sobre el papel del terapeuta (al que de algún modo nos adherimos), éste juega **un papel de continente de todas las proyecciones de la madre**, y eventualmente **del niño**. Así la interpretación, **puede ser “reproyectada” hacia aquella parte el psiquismo puede comprender**. De este modo la re-introyección que acompaña a la interpretación, **puede ser una herramienta que aumenta la capacidad de la madre para comprenderse a sí misma, que puede aportar nuevas significaciones a sus contenidos psíquicos**. <sup>(1429)</sup> Con respecto a la labor realizada por el Equipo de Orientación en ese punto, más que interpretar, lo que hicimos fue **ajustarle las expectativas**, explicarle la importancia de que Juan fuera aprendiendo no sólo mecánicamente, sino que **comprendiera los conceptos, que accediera al significado**, y sobre todo que pudiera establecer **relaciones sociales donde hubiera una verdadera interacción**.

En ese proceso de **“juego de proyecciones”** que nos plantea Manzano y Palacios, es necesario hablar de las primeras relaciones del niño con su objeto. Volvemos a Klein y a su texto *“El Complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas”* para comentar la dinámica de las primeras relaciones objetales con el niño, que posteriormente se juegan en el conflicto Edípico. **La frustración y la satisfacción influyen en la relación del niño con el pecho bueno y el pecho malo, y la necesidad de manejarla es uno de los elementos que llevan al niño a idealizar al pecho y a la madre buena, y a intensificar el odio y el temor al pecho y a la madre**

---

<sup>1428</sup> *“Los escenarios narcisistas de la parentalidad”*- Juan Manzano y Francisco Palacio (Asociación ALTXA, Bilbao, 2000). Traducción del original *“Les scénarios narcissiques de la parentalité, por Miren Lasa Azcúnaga. 1ª Edición Presses Universitaires de France, Paris 1999. Página 12.*

<sup>1429</sup> Ibid. Página 31

malos, que son el modelo de los objetos perseguidores y temidos. <sup>(1430)</sup> Señala también que estas dos relaciones en conflicto con el pecho de la madre se trasladan a la relación anterior con el pecho, y desembocan en un desengaño que resulta inevitable, provocando un refuerzo de la regresión hacia el primer objeto. Esto contribuye a la fragilidad y a la fluidez de las actitudes emocionales y de los estadios de la organización libidinal.

Podríamos decir que la madre de Juan tenía algunas dificultades para poder “frustrarle”, y así ponerle en situación de dejarle “huecos” por el que pudieran entrar otras figuras identificatorias. Uno de los elementos, es que la madre de Juan estaba **idealizando los progresos de Juan, probablemente para seguir siendo la madre ideal, imagen que transmitía a todos los que la rodeábamos**. Admirábamos su entrega incondicional, la búsqueda de tratamientos y técnicas nuevas, su disponibilidad, **pero le costaba aceptar que Juan no era tan perfecto y que necesitaba todavía ayuda de los profesionales, otros adultos diferentes a ella**.

Enlazando con lo anterior, dedicamos nuestro trabajo dentro del entorno escolar a seguir afianzando el proceso de aprendizaje de Juan, poniendo el acento más en los aspectos cualitativos, sin quedarnos sólo en los contenidos y competencias de las diferentes materias. Temíamos que el aprendizaje fuera sólo “formal” y “mecánico”, que fuera superficial, **y que no fuera significativo**. Consideramos también que forzar los ritmos de trabajo, a los que según comentaban algunos profesores, le sometían sus padres, **no nos iba a traer antes lo simbólico, sino que podría darse un progreso tan sólo en apariencia**. El profesor de apoyo insistía mucho en que la comprensión y la expresión vayan de la mano. También Á. Rivière advierte que la inflexibilidad propia de los niños autistas, sigue patrones que pueden estar ligados a lo que él denomina, **“una especie de “compulsión hacia la forma”**: puede ser **la forma de una conducta, de un espacio, de un recorrido, de un movimiento, de un contenido mental**, que se acompañan de **una limitación o incluso una exclusión importante de los procesos mentales que se guían por los contenidos o los significados**. <sup>(1431)</sup>

En las reuniones periódicas con la psicóloga del gabinete privado, nos comentaba que **aún persistía cierta rigidez y un pensamiento todavía con rasgos de inflexibilidad marcados**,

---

<sup>1430</sup> Klein, M. “*El complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas*”, 1945. En Obras Completas. Tomo I. Ed. RBA Biblioteca de Psicoanálisis. Barcelona, 2006. ( Pág. 422)

<sup>1431</sup> “*El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas*”. (Ángel Rivière y Juan Martos (comp). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 1998. (Página 117 )

con dificultades para ponerse en el lugar del otro, y lo nuevo aún le producía inseguridad. Todavía no era capaz de captar las ironías, aunque es un tema que se trabajaba bastante. Juan estaba iniciando el segundo ciclo de Primaria, momento en el que se pasa de una fase del aprendizaje de las bases instrumentales (los alumnos empiezan a leer, a escribir y a manejarse con las operaciones básicas), a otro momento en el que empiezan a aprender conceptos más abstractos, y a necesitar grados de inferencia mayores en la lectura, de la que tienen que obtener significados. Nos encontrábamos ante otro **hito del proceso de aprendizaje**, y a Juan le costaba dar ese paso por sí mismo; en ese momento **parecía como si el niño se estancase y necesitara “un empujón”**.

#### 9.2.2.4.- Hacia la conquista de la simbolización.-

Los profesores nos iban señalando algunos de esos puntos “flacos”, que tienen que ver con **dificultades en procesos de análisis y síntesis**, según se ha relatado al principio. Aunque los progresos en la lectura y escritura eran notables, **los avances se producían más de lado de los procedimientos, que de los aspectos semánticos**, y en el lenguaje oral **alcanzaba mayor fluidez y se mostraba más comunicativo**, pero curiosamente, parecía retroceder a su **laconismo anterior cuando estaba alterado**. En opinión de Rivière, *“la mente solitaria e inflexible de los niños autistas”* no puede acceder sin ayuda a ciertas funciones de enorme importancia: lenguaje, símbolos en general, destrezas de atribución de mente, ficción, engaño y negociación, cooperación en la acción con otros, etc. Por ello **hay que enseñarlas de forma explícita**, y uno de los pilares de la **terapia y de la enseñanza del autismo consiste en enseñar de forma intencionada y explícita aquellas funciones superiores, que el niño autista no puede desarrollar por sí mismo**. Para este autor **el tratamiento de la comunicación, es una prioridad fundamental a la hora de abordar los problemas de estos niños**. En una segunda fase del tratamiento, el autor propone que es necesario *“suspender” las acciones y suscitar “la producción de significantes-signos o palabras- para lograr deseos.”* <sup>(1432)</sup>

Uno de los problemas más graves del autismo, es **que son incapaces de pedir, como si se hubiera cortado el nexo que une la necesidad que sienten con la expresión de la misma**. Por ello es importante **crear en el niño autista el vínculo entre lo que solicita y el medio para**

---

<sup>1432</sup> “El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas”. (Ángel Rivière y Juan Martos (comp). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 1998. (Página 87 )

**lograrle.** Sería como **“darle una herramienta” para su deseo.** Las acciones terapéuticas que se dirigen al desarrollo del este aspecto de la comunicación, para Rivièrè suponen recorrer un largo camino, que no sólo permite a la persona con autismo poder relacionarse mejor con los demás, sino también a **“subjetivar” cada vez más su propia experiencia.** <sup>(1433)</sup>

Pierre Ferrari afirma que hay un paso desde la relación simbiótica (**“bidimensionalidad”**), a la **“tridimensionalidad”**, y hace referencia a la distinción que hace Meltzer por la que se aprecia que en la **bidimensionalidad no existe ninguna distinción entre espacio interno y externo**, la relación con el otro es **una relación de “adherencia” y el tiempo circular**, donde todo es **inmutable y repetitivo**. Sin embargo **en el espacio “tridimensional”, en el que se incluye el espacio interno del self y del objeto**, podrá desarrollarse **procesos de proyección e introyección, y el tiempo también adquirirá una dimensión lineal y direccional.** <sup>(1434)</sup> El proceso de Juan iba siguiendo un camino de algún modo parecido y es el momento en el que también los profesionales constatan **la emergencia de las actividades de simbolización**, pues también en los niños autistas **existen capacidades intelectuales que están conservadas.** Pero hay que tener cuidado de **tomar ciertos avances como definitivos y pensar que el niño ha accedido al significado de esos contenidos nuevos adquiridos.** La metodología y la práctica educativa, tienden a poner más el peso en aspectos mecánicos, y tanto en este caso como en la mayoría del alumnado con necesidades educativas especiales, hemos de vigilar que el alumno esté realizando un aprendizaje significativo.

La psicóloga en sus informes señalaba la sensibilidad del Colegio hacia las dificultades del niño y el trabajo que se está realizando para lograr una integración en el aula, especialmente en la relación con sus compañeros, estableciendo relaciones más abiertas. La persistencia de algunos comportamientos “extraños” <sup>(1435)</sup> **y el apego a ciertos objetos, nos muestran que aún opera esa comunicación con el entorno a modo de “identificación proyectiva”**, como diría E. Torrás. P. Ferrari señala que entre uno de los significados de los mecanismos autistas es servirle de refugio dentro de lo que él denomina **“una sensorialidad auto-inducida y auto-organizada”**, como también lo es **aferrarse a lo concreto**, así como **esa**

---

<sup>1433</sup> Ibid. Página 88. Rivièrè afirma también en esta página que, son aquellas concepciones que **“permiten comprender el origen comunicativo de la subjetividad humana”**, las que pueden ofrecer una perspectiva mejor sobre este asunto. Cita el texto de Vigotsky **“El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”** (Editado en Grijalbo, Barcelona 1977) y un texto suyo sobre el autor ruso **“La Psicología de Vigotsky”**, 1986.

<sup>1434</sup> Ferrari, P. **“Modelo Psicoanalítico de comprensión del autismo y de las psicosis infantiles”**. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente, Bilbao 1997 (Pág. 16)

<sup>1435</sup> Se recuerda esa época en la que se observaban correteos por la habitación imaginando escenas de películas), y también que se tocaba el ombligo y los ojos de forma compulsiva

**intolerancia al cambio refugiándose en lo inmutable.** <sup>(1436)</sup> De ahí la necesidad señalada por este autor de ayudar al niño a librarse de esa **“auto-sensorialidad”** y poder **crear un espacio interior donde pueda organizar su vida fantasmática.**

Uno de los fallos de comunicación del autismo está en **la transmisión de información**, y en ese sentido U. Frith cita la Teoría de la Relevancia <sup>(1437)</sup>, con la que parecen explicarse los fallos de ese tipo que se dan en este trastorno. La autora señala que junto con la información se transmiten mensajes **relacionados con las intenciones de los que las producen.** En el intercambio de mensajes orales, **se tiene en cuenta la intención del hablante, y el fallo de los autistas es precisamente atenerse al contenido literal.** Por otra parte Rivière comenta que estudios realizados en los últimos años, consideran de gran utilidad **la manipulación de factores que se relacionan con variables motivacionales.** Comenta que resulta una herramienta muy útil para el desarrollo de las capacidades sociales en los niños autistas que alcanzan niveles intermedios en esta dimensión, **trabajar con ellos partiendo de procedimientos explícitos para conseguir objetivos tales como ayudar a los demás, reconocer emociones ajenas”, y jugar papeles sociales.** <sup>(1438)</sup>

E. Torrás, por otra parte, habla de los intentos que hacen terapeutas y educadores, para que **el niño autista se interese por el entorno.** Pero para la autora **lo primero que tenemos que hacer es interesarnos por él y por su mundo.** De este modo puede darse la posibilidad de que **el niño se interese por nosotros**, y en eso estriba para la autora el verdadero reto, **establecer una relación con la cual trabajar una forma de hacer las cosas que puedan evitar caer en una relación mecánica, en una mera aplicación de la técnica.** <sup>(1439)</sup> Recordamos que esta autora nos insta a tener una relación **“viva y rica” con estos niños, lo que supone introducir cambios poco a poco para que puedan integrarlos y aceptando.** Torrás también considera positivo, **cualquier cambio que modifique la inmutabilidad de su comportamiento,** dada la necesidad que tiene **el niño autista de tenerlo todo controlado, y de que nada cambie ni siquiera ligeramente.**

---

<sup>1436</sup> Ferrari, P. *“Modelo Psicoanalítico de comprensión del autismo y de las psicosis infantiles”*. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente, Bilbao 1997 (Pág. 20)

<sup>1437</sup> Referencia a Dan Sperber y Deirdre Wilson, *“Relevante, Communication and Cognition”*, 1986, En Frith, U. *“El Autismo”*. Uta Frith. Alianza Editorial. Col Psicología y Educación, Madrid, 1999 (1ª Edición en castellano, 1991). (Página 190)

<sup>1438</sup> *“El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas”*. (Ángel Rivière y Juan Martos (comp). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 1998. (Página 71)

<sup>1439</sup> Eulalia Torrás (*“El trastorno autista: una perspectiva actual”*, Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente- Noviembre, 2006. nº 8 -Pág. 69)

#### 9.2.2.5.- Momentos críticos y su resolución:

A finales de 3º de Primaria, llegamos a un punto crucial, pues necesitábamos frenar las prisas de la familia de Juan por “normalizarle”, y neutralizar la visión excesivamente favorable de la profesora tutora sobre su situación escolar, que alimentaba ese afán de que saliera a toda costa del programa. Veíamos un tanto interesada la opinión de la profesora, porque por un lado desautorizaba al profesor de apoyo, y por otro agradaba a la familia sin tener que afrontar las repercusiones que podría suponer esa salida del niño del programa, puesto que se jubilaba al inicio del curso siguiente. Manifestamos estas inquietudes a la psicóloga, para buscar su apoyo, ya que la familia valoraba mucho su opinión. Manuela Utrilla nos indica cómo los conocimientos sobre psicoanálisis nos pueden ayudar a abordar este tipo de situaciones, puesto que el uso de la reflexión desde el punto de vista psicoanalítico nos permiten comprender qué **situaciones son más evolutivas y cuáles tienen un carácter más regresivo o primitivo.** <sup>(1440)</sup> Asimismo nos proporciona un **método de investigación sobre los funcionamientos grupales**, que nos permiten pensar sobre **las posibilidades elaborativas de los individuos en los grupos y en las instituciones**, que la autora denomina **“elaboraciones grupales y elaboraciones institucionales.”** Según Utrilla es necesario **desactivar los procesos inconscientes que subyacen en las instituciones, como las diferentes paradojas** que impregnan **la realidad institucional**, fruto de las **indefiniciones que suelen producirse en ellas.** Entre las fisuras que **tal indefinición produce**, podemos encontrarnos, según la autora ante situaciones que facilitan **“el desencadenamiento fantasmático”** que tiene efecto sobre los medios que se transforman **en sensaciones de omnipotencia, sobre las condiciones que se ignoran o se reniegan, y sobre las finalidades que se vuelven ejercicios del poder por procedimientos invasivos que dependen de los niveles regresivos de los grupos profesionales.** <sup>(1441)</sup>

En este caso, **la rivalidad entre profesora tutora y profesor de apoyo** tenía como consecuencia que se perdiera el objetivo fundamental, esto es, **interés del alumno y de la familia.** Así mientras la profesora tutora **entraba en una serie de alianzas con los deseos de la**

---

<sup>1440</sup> Utrilla, M. “¿Son posibles las terapias en las Instituciones? Estudio situacional”. Ed. Biblioteca nueva (Madrid, 1998). (Pág. 54)

<sup>1441</sup> Ibid. Página 53. La autora se refiere sobre todo a las instituciones terapéuticas, pero podemos extrapolarlas a la escolar.



familia de “normalizar” cuanto antes a Juan desde el punto de vista escolar, el profesor de apoyo no era capaz de establecer una coordinación con la profesora tutora para poder llegar a acuerdos comunes, dada su poca habilidad para poder buscar puntos de confluencia con esta profesora en particular, y con la mayoría de los profesores en general. <sup>(1442)</sup> En este caso las reflexiones que nos propone M. Utrilla, nos permitieron comprender ese **juego de fantasías entrecruzadas, que alteran la comunicación**. Ayudar a restaurar esa comunicación entre las distintas partes, que según la autora **ayuda a introducir elementos de tolerancia**, que supondría abandonar **el deseo de “poseer”**, y dar paso a **una actitud que permita la escucha**. La mejor manera de sortear esta situación, fue la de **realizar una evaluación lo más objetiva posible de Juan, y alejarse así de apreciaciones más o menos subjetivas**.

Como ya hemos visto antes, en la reunión de finales de ese curso se comunicó a profesores y a familia, que aunque constatamos el avance significativo de Juan en todos los aspectos, también consideramos que aún necesita mayor grado de autonomía social, avanzar en el desarrollo de sus habilidades sociales, y en el aprendizaje significativo, así como en la adquisición de un mayor nivel de autonomía. La propuesta era la de irle dando mayor autonomía para que pudiera dejar el programa con garantías.

También nos parecía importante trabajar aquellos aspectos relacionados con el proceso de la lecto- escritura, relacionados con una mayor alcanzar una mayor significación. Se trabajó de forma explícita la comprensión escrita, proceso que algunas veces se deja un poco de lado, porque a veces se da por supuesto que los niños junto con el aprendizaje de la decodificación de los signos escritos llevan aparejada la comprensión de los textos. Pero sabemos que esto no se produce de forma automática, y por ello parece oportuno recordar las concepciones de Vigotsky, quien siguiendo con las afirmaciones de Wundt, concibe **un nexo entre signo escrito y gesto, nexo**. Este autor señala varios momentos, **que enlazan genéticamente el gesto con el signo escrito**, destacando que es en **un segundo momento**, cuando se produce **el nexo genético entre el gesto y el lenguaje escrito**. En esta conjunción también intervienen **los juegos infantiles**, en los que unos objetos pueden sustituirse por otros. Lo más importante es la

---

<sup>1442</sup> Aunque en este caso la actuación fue muy correcta y pertinente, las relaciones con este profesor de apoyo fueron difíciles por su actitud inflexible ante el profesorado y la facilidad que tenía para entrar en situaciones de rivalidad. Siempre tuvo dificultades con los profesionales del Equipo de Orientación, como así lo comentaron los compañeros y compañeras precedentes, y también la compañera que se ocupó de la orientación en el Centro después de mí.

**posibilidad de realizar con ayuda de los objetos un gesto representativo**, lo que para Vigotsky explica **la función simbólica de los juegos infantiles**. <sup>(1443)</sup>

Aplicando esta premisa a la lecto- escritura, este autor postula que antes del **uso de signos de escritura para representar los símbolos verbales de la palabra**, el niño debe comprender que no sólo **se pueden dibujar las cosas, sino también se puede dibujar el lenguaje**. Según este autor, **este fue el descubrimiento que llevó a la humanidad a la escritura por letras y palabras**.

Además de fomentar un aprendizaje más significativo en todos los aspectos, también nos propusimos como meta **mejorar las relaciones sociales**. Se iban cumpliendo los objetivos que nos marcamos, en el sentido de que la integración en el grupo mejoraba, encontrándose más cercano a sus iguales, era más consciente de sus emociones y también más capaz de comunicarlas. Se valoró muy especialmente que Juan ya podía decir “no quiero”, y eso era señal de que era más consciente de su deseo, separado del deseo de otros. Estos aspectos también se notaban en casa. La comprensión los dobles sentidos, y aspectos implícitos en la comunicación con los otros, denotaba importantes avances desarrollo semántico del lenguaje, tal como nos habíamos propuesto. Hay que señalar que el cambio de profesora cuando el niño accedió a 4º de Primaria, jugó a favor de la consecución de estos objetivos. Ésta favorecía la independencia de Juan, se mostraba neutral ante la familia, e hizo un importante trabajo para su integración en el grupo.

En la evaluación final constatamos que los aspectos que habían experimentado una evolución positiva, estaban relacionados con **un avance positivo del proceso simbólico**, puesto en evidencia con adquisiciones tales como **la comprensión de textos, el uso del lenguaje para expresar sentimientos y como vehículo privilegiado en las relaciones sociales**. También supusieron logros de vital importancia **el uso y comprensión de expresiones coloquiales, el empleo de inferencias frente al significado literal de las palabras, la estructura del lenguaje respetando las secuencias temporales del discurso y el uso de conceptos abstractos**. Otros logros del aprendizaje, como los de matemáticas, ayudaban a que Juan se sentía cada vez más autónomo en clase y más seguro de sí mismo, lo que se traducía en una mejora de la motivación, ampliación de sus intereses y aumento de su autoestima.

---

<sup>1443</sup> Vigotsky, L.S. “La prehistoria del lenguaje escrito” Obras escogidas. Tomo III. Ed. Antonio Machado Libros. Página 187.

Una conquista aún más importante para Juan, fue que ya tenía amigos. Ese hecho era un gran paso, aunque aún le costaba establecer relaciones nuevas, y tendía a “hacerse el gracioso” como medio de hacer amistades. Destacamos otro aspecto de gran importancia: hablaba de chicas, y sus amistades se iban decantando hacia sus iguales varones. Este cambio de actitud, de tener un grupo de amigas que más bien le protegían, a la situación actual, junto con cierta rebeldía y el que pudiera gastar bromas, le ponían en el camino del cambio hacia la adolescencia. Es cierto que aún necesitaba ayuda del adulto para centrarse en tareas, organizarse, ayudarle a elaborar algunas situaciones conflictivas que aún no podía resolver, pero no íbamos a tenerle siempre bajo protección, y tenía que aprender a volar solo en el entorno escolar, aunque siempre íbamos a prestarle una atención un poco más detenida.

#### **9.2.2.6.- Autismo versus normalidad: Salida del Programa de Integración.-**

A principios del curso 2006/2007, se hizo oficial su salida del programa de Integración, tal como querían sus padres, y también todos los que estuvimos implicados en su proceso educativo y en su tratamiento. Ahora toca analizar, qué hizo posible en realidad el avance espectacular de Juan, lo que le hizo pasar de ser un autista a convertirse en un púber capaz intelectual, académica y socialmente, sensible, abierto, un tanto ingenuo y peculiar, pero no muy diferente de los iguales de su edad. Hemos de saber cómo todos los que fuimos interviniendo fuimos capaces de acompañar a Juan en el recorrido de la conquista de lo simbólico, sin olvidar poner en lugar preferente a la familia y a la terapeuta.

Para ello tenemos que hablar de la **cuestión del vínculo**, para explicar, por un lado **el efecto favorable de los vínculos con las diferentes profesoras y con la terapeuta**, y también para comprender **cómo se restableció la relación con la madre**. Según la opinión de P. Ferrari, se trata de que el educador y el terapeuta que está en contacto con el niño pueda adoptar una función similar a la que postula Bion. Se trata de **la capacidad de “rêverie materna”**. Esto es, se refiere a **la capacidad de la madre para tolerar y contener las primeras sensaciones del niño, y devolvérselos como “desintoxicados en forma de pensamiento onírico”**, de modo que **el niño pueda asimilarlos** y posteriormente de **introyectarlos**. <sup>(1444)</sup> Esta **contención que se fue haciendo en los momentos iniciales, vitales para la evolución de Juan**, devolvieron a la madre

---

<sup>1444</sup> Ferrari, P. “Modelo Psicoanalítico de comprensión del autismo y de las psicosis infantiles”. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente, Bilbao 1997 (Pág. 13)

la **competencia** de la que habla Houzel, al referirse a la **función del terapeuta de “receptáculo parental”**.<sup>(1445)</sup> Podríamos decir que la posible interrupción del **fluido que conectaba a Juan y a su madre, la acción de los diferentes terapeutas, educadores y figuras de referencia colaboró a que ésta se restaurase**. Eso no sería posible, si **la madre no hubiera conservado sus aptitudes de “madre suficientemente buena”, y su actitud de desear encontrarse de nuevo con su hijo**.

Se ha hablado mucho del apego en el autismo, y de la capacidad o incapacidad de niños autistas de establecer tal apego. Varios autores nos dan algunas pistas sobre esa cuestión desde diferentes puntos de vista. U. Frith hace referencia a investigaciones relacionadas con **la capacidad de formar apegos personales de los niños autistas**, considerando que para evaluar tal apego es necesario observar **la conducta del niño ante la presencia de un extraño, y el reencuentro con la madre**. La autora señala que los resultados obtenidos apuntaban a que **los niños autistas, mostraban un aumento moderado pero significativo de las respuestas sociales dirigidas a la madre en el momento del reencuentro**.<sup>(1446)</sup> Este experimento demostraría **la existencia de respuestas sociales positivas en niños pequeños autistas**, lo que daría al traste con la creencia general de **la incapacidad de los niños autistas para formar vínculos**.

Dio Bleichmar explica que los estudios del primer desarrollo se han focalizado de un tiempo a esta parte en la díada madre-niño, ya que según la autora, la madre es la figura de apego que en la especie humana se hace cargo del **instinto de conservación, en el sentido “freudiano” del concepto**. Este reconocimiento del papel del adulto en el desarrollo, equilibra el peso en la balanza de la importancia del peso de **factores constitucionales versus factores externos**, dado el empuje e importancia de las investigaciones sobre la metodología más allá del ámbito de la cura. Señala que en la actualidad, tanto las investigaciones clínicas como las que se ocupan del desarrollo, han dado origen a una concepción, por la que según D. Stern<sup>(1447)</sup> va se pasa desde **“el infante observado al infante reconstituido”**. Según describe Dio Bleichmar esta forma de desarrollo emocional, se produciría en un abanico de posibilidades

---

<sup>1445</sup> “El tratamiento muy precoz del autismo y de las psicosis infantiles por medio de una aplicación de la observación de bebés”. Didier Houzel. Página 105

<sup>1446</sup> En Frith, U. “El Autismo”. Alianza Editorial. Col Psicología y Educación, Madrid, 1999 (1ª Edición en castellano, 1991). (Página 205)

<sup>1447</sup> Stern, D. “La constelación maternal”, 1995.

que abarca desde un **“proto-estado inicial”** marcado por la biología (**“equipamiento cerebral”**) a otras que no están garantizadas en su desarrollo. También afirma que **no puede garantizarse el paso a las operaciones abstractas** sólo contando con lo que ella denomina una secuencia **“madurativamente asegurada”**.

Las nuevas orientaciones en neurología, como la que representa Muratori, explican el **déficit de la intersubjetividad en relación con las conexiones neuronales**. Como ya hemos visto anteriormente **los patrones de conexiones maduran a lo largo del desarrollo, y son al mismo tiempo genéticamente determinados y dependientes de la experiencia**. Tales conexiones neuronales crecen rápidamente, pero ello se debe a **las primeras experiencias sociales**, por lo que son precisamente **las interacciones precoces las que tienen un importante papel en la formación de conexiones neuronales “a larga distancia”** <sup>(1448)</sup> Este autor apunta también que esta idea de **un proceso patológico inicial (no estático)**, y que en el autismo también aparecen estos primeros comportamientos sociales precoces, pero éstos **son menos frecuentes en niños autistas que en los niños que tienen un desarrollo normal**. Por ello formula la hipótesis de que los niños autistas **necesitan de un adulto activo capaz de provocar estos comportamientos para que éstos aparezcan**. Según esto, **los niños con autismo pueden responder cuando se les estimula activamente, pero no suelen tener iniciativa para iniciar la interacción**.

Recordemos también el concepto de **“maternage”** propuesto por Muratori, que consiste en **el comportamiento particular que se observa en la madre cuando se dirige a su hijo**. Como se ha relatado anteriormente, dicho comportamiento **da soporte a las funciones “integrativas precoces”**, facilitando la **formación del lenguaje, de las emociones y de la intersubjetividad**. Pudimos ver que **el “maternage” se construye en la relación entre el niño y la madre**, proceso que es **interrumpido en el caso del autismo**. En este punto este autor señala que en los estudios realizados sobre la atención (social y no social), se establece muy tempranamente **un círculo vicioso en el cual los padres de los niños con autismo se encuentra con dificultades para poder desarrollar esta habilidad específica que el “maternage”**, y esta carencia **reduce a su vez la capacidad para sostener al niño** <sup>(1449)</sup>. Dado que según este enfoque teórico **el comportamiento parental depende del comportamiento del niño**, y de que

---

<sup>1448</sup> Muratori, F. “El autismo como efecto de un trastorno de la intersubjetividad primaria”. Revista de Psicopatología y Salud Mental niño y del adolescente (I Parte nº 12, Nov 2009, pag.42)

<sup>1449</sup> Muratori, F. “El autismo como efecto de un trastorno de la intersubjetividad primaria”. Revista de Psicopatología y Salud Mental niño y del adolescente (I Parte nº 12, Nov 2009, pag.49)

los niños con desarrollo normal producen en los padres un comportamiento más natural, en el caso de los niños con autismo, sus padres incrementan significativamente sus acciones, con el fin de sostener su estado emocional y suscitar su atención. <sup>(1450)</sup>

E. Torrás se plantea que si en el autismo se produce un **déficit de comunicación o de permeabilidad entre los estímulos y la corteza cerebral correspondiente**, esto puede deberse a **la existencia de déficits neurológicos que producen una pobreza de “permeabilidad”, y como consecuencia de circulación de estímulos**. Pero lo más importante es que nuestro principal cometido es **romper el círculo vicioso entre cerebro- comportamiento**, que **desemboca en un empobrecimiento no sólo relacional, sino también neurológico**. En ese sentido observa que hay **madres que son capaces y competentes para poder estimular a niños activos**, pero que al mismo tiempo, **“pueden no ser suficientemente activas para estimular a bebés poco conectados**. <sup>(1451)</sup> Podemos decir también que, **estas mamás que pueden funcionar bien como “mamás normales”, no pueden ser las “mamás terapeutas” que estos niños necesitan**. E. Torràs postula que estas madres **necesitan ayuda de profesionales “empáticos.”** <sup>(1452)</sup> Esta ayuda, en opinión de la autora, posibilita que **la madre no se desanime ante la falta de reacción del niño**.

Si trasladamos esta opinión de E. Torrás al caso de Juan, podemos decir que de los profesionales que interveníamos con él y su familia, trabajamos de forma más o menos consciente, a favor de potenciar las habilidades de terapeuta de su madre, capacidad que ya tenía de forma espontánea, y por ello resultó ser la más entregada e implicada en el progreso de su hijo. Podemos decir también, tomando el concepto de “maternage”, que cada adulto que intervenía con el niño, incluidos los padres, **ejerció en alguna medida esta función**. En ese sentido recordamos los argumentos de P. Ferrari en relación con la aplicación de la noción de **“revêrie materna” a la función del terapeuta**, y su postulado en relación con que el terapeuta puede ejercer la función de **“tejer” una “piel psíquica”**. Este autor sostiene que **establecer en el self un espacio interno**, explica el origen de **muchas de las modificaciones que se producen en el funcionamiento psíquico**. <sup>(1453)</sup> Incluso concepciones divergentes del Psicoanálisis, como la de Ángel Rivière valoran la importancia del vínculo, puesto que **la creación de una relación**

---

<sup>1450</sup> Ibid. Parte II, página 24

<sup>1451</sup> Torrás de Beà, E. “*El trastorno autista: una perspectiva actual*”. Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente- Noviembre, 2006.nº 8 (Pág. 77)

<sup>1452</sup> Ibid. Página 67

<sup>1453</sup> Ferrari, P. “*Modelo Psicoanalítico de comprensión del autismo y de las psicosis infantiles*”. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente, Bilbao 1997 (Pág. 14)

**vincular positiva**, ya sea terapéutica o no, es un requisito indispensable para el desarrollo de las personas autistas. Añade que el trabajo terapéutico no consiste en aplicar una serie de **“técnicas frías”** a las personas con espectro autista, sino que se trata más bien de **“una interacción comprometida, afectivamente cargada por parte del terapeuta y del niño”,** definida de forma explícita y con el objetivo de **“producir desarrollo”**. <sup>(1454)</sup>

Según argumenta E. Torrás, es el terapeuta el que ha **de buscar formas de comunicación con el niño**, aun sabiendo que la cuestión no es fácil. Esta experiencia **puede ser traspasada a los padres**, para ayudarles a **intentar una y otra vez la comunicación con su hijo**. Tratamos de crear la historia de nuestra relación con el niño teniendo en cuenta el pasado inmediato y remoto, y también el futuro, y según Torràs será el tiempo verbal de “futuro” el que se va a conjugar, convirtiéndose en **“irás”, “harás”, “podrás hacerlo”** <sup>(1455)</sup> Se trataría de construir un **relato, de unir lo que está fragmentado e “historizar” la relación terapéutica, y con ella la existencia del niño**. En palabras de U. Frith, se llegaría a que el **contenido de las diferentes informaciones, puedan ser elaboradas en “una totalidad coherente”,** que en el caso de los autistas se **fragmentaría en un conjunto complejo de elementos independientes, situación a la que pueden enfrentarse los niños autistas”** <sup>(1456)</sup>

Vuelvo a recordar cuándo se produjo **el verdadero alta del tratamiento**, que sucedió en **la boda de la terapeuta a la que Juan fue invitado**. El “alta oficial” se produjo con la firma de los padres de la salida de la integración, pero fue la lectura de un texto en la ceremonia de casamiento, la que cerró ese proceso que alejaba a Juan de un mundo dominado por, lo que en palabras de Rivière supone **la experiencia que evoca algo opaco, cerrado e inaccesible, de una persona que se encuentra “mentalmente sola”**. Cuando Juan leyó aquel texto, **aportaba uno de los elementos simbólicos de la ceremonia, que marcaba el día más importante de la persona que le acompañó a atravesar un mundo de soledad y silencio, hacia un mundo lleno de palabras y significados**.

---

<sup>1454</sup> “El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas”. (Ángel Rivière y Juan Martos (comp). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 1998. Página 71.

<sup>1455</sup> Torrás de Beà, E. “El trastorno autista: una perspectiva actual”. Revista de Psicopatología y Salud Mental del niño y del adolescente- Noviembre, 2006.nº 8 (Pág. 70)

<sup>1456</sup> En Frith, U. “El Autismo”. Alianza Editorial. Col Psicología y Educación, Madrid, 1999 (1ª Edición en castellano, 1991). (Página 225)

### 9.3.3.-COMENTARIOS FINALES:

Se podrían decir muchas cosas de este caso. En primer lugar que el autismo puede evolucionar hacia un desarrollo más “normalizado”. Claro que Juan siempre va a tener algunos comportamientos peculiares (alguna estereotipia, alguna conducta exagerada ante la frustración), pero al menos tenía posibilidades de entender el mundo y de integrarse en él.

Otra cuestión es que en este caso podría decirse que lo educativo es terapéutico. La terapia individual, tan importante en que este proceso llegara a buen puerto, estaba basada en un trabajo de apoyo educativo especializado, trabajando intensamente los aspectos de lenguaje y comunicación, desde un punto de vista amplio y contextualizado. El enfoque teórico que sustentó su terapia no viene del campo clínico (ni psicoanalítico, ni conductual), sino del encuadre teórico cognitivista desarrollado por Ángel Rivière, basado en teorías de Vigotsky y otros autores como Bruner, además de la línea teórica de las llamadas “teorías de la mente”, como Barón-Cohen, Uta Frith, y otros.

Este caso condensa la apuesta de elaboración teórica de esta tesis, una apuesta **“dialéctica”**, en la que **teorías provenientes del psicoanálisis y teorías de tipo cognitivista, conviven y se mezclan**. Este tipo de enfoques **se puede aplicar al contexto escolar y está dando resultados, aunque no sólo influye el enfoque teórico y que las técnicas se apliquen bien**. Como siempre, lo que mejor funciona **es el vínculo niño-adulto y en el caso de la escuela el vínculo familia-escuela-profesionales**.

No puedo dejar de volver a mencionar alguna cuestión acerca de las fases críticas del desarrollo en Juan. Retomando las consideraciones que Klein hace al final de la exposición de los casos “Ricardo” y Rita” muestra los efectos de **estas ansiedades tempranas en el desarrollo libidinal**:

*“Debido al predominio de la ansiedad y de la culpabilidad, hay una fijación exagerada en los estadios tempranos de la organización libidinal y, actuando con esto mutuamente, una tendencia excesiva a regresar a aquellos estadios tempranos. En consecuencia el desarrollo edípico queda dificultado y la organización genital no puede establecerse firmemente. En los dos casos tratados en este artículo, así como en otros casos, el complejo de Edipo empezó a desarrollarse por cauces normales al disminuir las ansiedades tempranas”.* <sup>(1457)</sup>

---

<sup>1457</sup> M.Klein “El complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas”, página 421.



Por eso es tan difícil dar un paso adelante en el desarrollo, sobre todo cuando ese paso adelante **consiste en romper la estructura dual, en la cual el niño se siente constreñido de alguna manera, pero en el que por otra parte se encuentra seguro**. No puedo evitar citar de nuevo esta frase de Vigotsky: **“el desarrollo es una revolución”**. Cada vez que hay un nuevo hito en el proceso del desarrollo, un nuevo contenido que aprender, un reto nuevo que superar, el psiquismo sufre una especie de sacudida, y como reacción instintiva intenta replegarse y decir “aquí me quedo”. Si ese psiquismo no está lo suficientemente fuerte (lo que ocurre en algunas ocasiones), el impacto de la sacudida es mayor y provoca mayor repliegue.

(<sup>1458</sup>)

Por otra parte, hay que señalar que muchos trabajamos para que esto funcionara. Ya se han descrito algunos momentos delicados, en la relación profesores-familia, y cómo hubo que frenar la ansiedad de la familia por sacar al niño del programa de Integración. El Equipo de Orientación junto con la psicóloga hizo una labor de mediación, que evitó el alta prematura en ese programa que estaba favoreciendo su progresiva adaptación al medio escolar, sobre todo en el aspecto social.

---

<sup>1458</sup> La profesora Ortiz de Zárate señala que el desarrollo libidinal sería imposible si el niño no puede superar **“la etapa del dos -oral y anal- para pasar al tres”**. Sostiene que **no puede instalarse el pensamiento lógico si no se produce esa maduración afectiva**, y al mismo tiempo, tampoco existe **desarrollo libidinal si no se puede trasladar la libido de un objeto a otro, abandonando el primero**.





## V- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES:

1.- Se abre este capítulo con la primera hipótesis, en la que se postula una **conexión entre las estructuras psíquicas en formación con el mundo exterior**, con el vínculo que se establece a través de la relación con el adulto. En todas las teorías revisadas se destaca el papel del adulto en la construcción psíquica del niño. Es fundamental el concepto de apoyo que ya Freud apunta en *“Introducción al Narcisismo”* con su concepto de apoyo analítico o apuntalamiento. A partir de ahí otros autores, especialmente los provenientes de las teorías del apego (Bowlby y otros), desarrollan teorías que siguen vigentes en la actualidad, que postulan que el vínculo es la piedra angular del psiquismo.

**El punto de partida es el narcisismo, estado que Freud situó entre el autoerotismo y la relación de objeto**, según la cual la libido se liga a los objetos, pero también puede ser retirada de ellos. La satisfacción narcisista es más primitiva y puede ser un paso previo a dicha vinculación a los objetos, **pero en este momento no puede hablarse de un Yo, puesto que aún no está fundado el objeto**. En este momento las personas que cuidan al niño a través de la protección, alimentación etc..., empiezan a convertirse en el primer objeto sexual del niño. Así el vínculo más primitivo es un “apoyo” del vínculo primitivo y esencial que permite al ser humano constituirse. Estas primeras elecciones marcan otras posteriores. Los autores procedentes de la psicología evolutiva y cultural, coinciden en que el inicio de la formación del sujeto está “entrelazado” con el proceso de simbolización.

En los dos casos propuestos se han podido analizar detalladamente las características de estos vínculos. En el caso 1, el de David, se pudo apreciar la carencia narcisista, la cual le impedía la distinción entre objeto y objeto. <sup>(1459)</sup> Esto le impedía poder diferenciarse del objeto materno, y le estaba bloqueando la evolución, pues tenía que defenderse de la angustia de fragmentación primitiva <sup>(1460)</sup>

Los mecanismos para poder llevar a cabo dicha defensa y restaurar el narcisismo, paralizan **la formación de símbolos, lo que afecta al desarrollo global del niño**. En el caso de David pudo verse con claridad este déficit en el desarrollo, que además sufrió un deterioro no

---

<sup>1459</sup> Ajuriaguerra, J. “Manual de Psiquiatría Infantil”. 4ª Edición 1976. (Pág.675) Ed. Toray Masón. Barcelona.

<sup>1460</sup> Lustin, J.J. “Clínica infantil”. *Organizaciones psicóticas* (Pág. 248). Bergeret, J. “*Psicología Patológica*” (Comp.) Ed. Masón (2ª Edición), Barcelona, 1990

sólo en su proceso cognitivo, sino en algunos aspectos tales como hábitos básicos, pues intervienen mecanismos de regresión a etapas libidinales anteriores. (<sup>1461</sup>)

En el caso de Juan se produjo una detención en su desarrollo entre los 15 y 18 meses, época considerada como periodo crítico del mismo. Justo es en ese periodo en el que se detectan de forma más clara los indicadores del autismo: retirada de atención a objetos, desvío de la mirada, detención o retroceso del lenguaje, entre otros. No hubo una causa concreta, y si la hubo fue banal (un cambio de domicilio y una quemadura de cierta importancia). Este desarrollo aparentemente normal que se interrumpe sin causa aparente, es muy característico en los casos de los Trastornos del Espectro autista, y produce en los padres una situación paradójica, pues tal como comenta Emilce Dio Bleichmar (<sup>1462</sup>) los padres tienen que relacionarse con su hijo (<sup>1463</sup>) que no los reconoce **como objetos con mente**. Ésta situación de comunicación paradójica entre la madre y el niño **produce interferencias en el vínculo, que es necesario restaurar cuanto antes**.

2.- Con respecto a la relación entre el procesamiento simbólico y los primeros vínculos, enlace con lo anterior diciendo que a partir de ese marcaje prefijado de la identidad, los primeros vínculos quedan predefinidos con esa representación que se produce en el origen. En ese sentido H. Segal en *“Introducción a la obra de M. Klein”*, postula que en la psicosis no se produce el desarrollo de forma normal, según sostiene Klein y Bion. Este último sostiene que la intensidad de las pulsiones hostiles y la ansiedad adquieren tal intensidad, que la parte proyectada mediante la identificación proyectiva termina desintegrada en pequeños fragmentos. En David se apreciaba desde el principio ese **desarrollo discontinuo**, destejido en el que era difícil construir cualquier vínculo y sostener un progreso en el acceso del símbolo.

Lacan se refiere a ese Yo primitivo en el Estadio del Espejo, que se construye por clivaje con respecto al mundo exterior, excluyendo y proyectando los elementos rechazados. Cuando explica que en este estadio el niño tiene un descubrimiento prematuro y anticipado de la totalidad imaginaria, en ese espejo que es la mirada de la madre, se adelanta lo que será su ser simbólico. El mundo de los objetos en David hay un corte en la primera relación con el objeto materno, en el que es imposible tolerar la ausencia porque no ha podido recrear a la madre en

---

<sup>1461</sup> Se recuerda que en un momento dado David empieza a tener conductas de descontrol de esfínteres, comer con las manos, etc.....

<sup>1462</sup> Emilce Dio Bleichmar. *“Psicoanálisis. Desarrollo. Autismo”* (En “El tratamiento del autismo. Nuevas perspectivas”. Ángel Rivière y Juan Martos (comp.) (pág. 339-340). Referencia a D. Stern *“La constelación maternal”*, 1995.

<sup>1463</sup> La autora dice *“subjetivizar un objeto con mente”*. Ibid

su interior. Como también pudimos ver, soportar la ausencia abre el camino a la creatividad y a la sublimación.

Según la teoría de Klein, en la posición esquizo-paranoide domina la angustia persecutoria, a la que corresponde como mecanismo de defensa la disociación. El temor a la aniquilación, causa de la angustia predominante, es una acción directa de la pulsión de muerte que condiciona radicalmente la relación con los objetos. En el caso de David la disociación le impedía la continuidad en la constancia de objeto, proyectando amor y odio en la misma figura materna, que a su vez alternaba la dificultad de separarse del hijo (no podía dejarle en manos de otra persona), y a su vez se quejaba continuamente de sus agresiones. Pudo verse con las dos primeras tutoras, una posibilidad de que la disociación pudiera irse aminorando, a partir de que éstas le proporcionaron un vínculo constante, contenedor y amoroso, gracias al cual hubo un progreso, que como vimos no pudo mantenerse.

Otro caso diferente es el de Juan, quien tuvo un desarrollo normal hasta los 12 meses aproximadamente. Los trastornos empezaron a los 15- 18 meses, considerados como etapa crítica del desarrollo. Ya Freud situaba el juego del fort-da en esa Etapa, en la que el juego permite aliviar la ansiedad que le genera la ausencia de la madre. Esa posibilidad de poder tolerar ese vacío que deja la presencia de la madre es la que genera el inicio del símbolo, por el cual tiene lugar la formación de la identidad subjetiva. Como pudimos ver, a partir de hechos aparentemente sin importancia, Juan empieza a desconectarse del mundo y a mostrar conductas fuera de lo normal. Hemos visto que a veces, un simple descuido, un desvío de la mirada de la madre que le sirve de espejo, puede ser un motivo para que el proceso sufra una interrupción o discorra por otros caminos, pero en este caso hubo una posibilidad de reconstrucción del vínculo con el mundo y con los otros.

3.- El papel que tiene el otro en la construcción del proceso simbólico e incluso del sujeto, es algo que sostienen todas las teorías consultadas, según se formulaba en la tercera hipótesis.

En todas las teorías se reconoce el papel del vínculo y la acción del otro, incluso en las nuevas teorías neurológicas que contemplan esa influencia en el desarrollo del sistema nervioso. Ya revisamos ampliamente el trabajo de Muratori y su concepción del autismo como

un trastorno de la intersubjetividad primaria (<sup>1464</sup>). Los seres humanos nacemos inmaduros y estamos preprogramados para desarrollar nuestro sistema nervioso en conexión con los otros. En este autor he encontrado el nexo de unión que permite volver a conectar las ideas psicoanalíticas sobre el autismo como un problema del vínculo, las teorías cognitivistas y las neurológicas. He encontrado muy interesante la teoría de este autor sobre el “*maternage*”, ese lenguaje con el que la madre se dirige al niño y que tiene características específicas del orden del ritmo, melodía, que son independientes del contenido, como una música. Dicho lenguaje característico, favorece la integración de las funciones cerebrales incipientes, y es fundamental para el desarrollo cerebral en estos momentos, cumpliendo un papel importante en el desarrollo precoz del cerebro, y ayudando a modular los afectos. En el autismo están desactivados algunos circuitos que regulan la función del maternaje, y los niños que lo padecen no pueden percibir esa musicalidad necesaria para el desarrollo de esas capacidades integrativas. (<sup>1465</sup>)

Winnicott aporta un elemento importante con su teoría de objetos y fenómenos transicionales, **que suponen** el paso crucial que **conduce a la diferenciación entre el yo y el no-yo**. Pero este paso, como venimos observando, no se da de forma espontánea, sino que en él interviene la acción del otro. Según este autor los objetos de juego simbolizan la unión entre el bebé y su madre (madre suficientemente buena), quedando así investidos, para iniciar la relación simbólica del niño con el mundo exterior. (<sup>1466</sup>)

Bruner realiza una aportación importante en ese sentido, y hace referencia a los inicios del desarrollo del lenguaje, que desde el principio tiene que ver con lo social. Este autor señala que en la interacción niño adulto hay referencia a una tercera entidad, que es la que dirige la atención de ambos interlocutores, que rompen de alguna manera la relación a dos. Afirma que los símbolos son desde el principio “**sociales intersubjetivos y “perspectivistas”**” (<sup>1467</sup>).

---

<sup>1464</sup> Muratori, F. “*El autismo como efecto de un trastorno de la intersubjetividad primaria*”. Revista de Psicopatología y Salud Mental niño y del adolescente (I Parte nº 12, Nov 2009, pag. 39-49; II Parte nº 13, Abril 2009, pág. 21-30) (Traducción realizada por Montserrat Balcells). Filippo Muratori es profesor de Neuropsiquiatría Infantil de la Universidad de Pisa.

<sup>1465</sup> Trevarthen y Aitken (“*Infant Intersubjectivity: Research, theory and clinical applications*”, 2001)

<sup>1466</sup> Winnicott, D.W. “*El uso de un objeto y la relación por medio de identificaciones*”. En “*Realidad y juego*”, 1971 2 Ed. Gedisa. Barcelona, 1976.

<sup>1467</sup> Tomasello, M. *Los orígenes de la cognición humana*. Capítulo 4: “*Comunicación lingüística y representación simbólica*”, 1999. Amorrortu Editores, 1º edición en castellano, Buenos Aires, 2007. Página 125.

Como pudo verse en el caso nº 2, el trabajo sistemático de las dificultades de lenguaje y comunicación, desbloquea algunos elementos que estaban impidiendo el acceso al símbolo. Como dice Lacan, el sujeto se incorpora a la estructura y se le da un lugar, y como también señala, sólo basta un incipiente resto de simbolismo para poder empezar a insertar al sujeto en la estructura. <sup>(1468)</sup> También éste señala en *“Función y campo de la palabra”*, que el mundo de las cosas está creado por el mundo de las palabras, puesto que **la ley del ser humano es la ley del lenguaje** <sup>(1469)</sup>. Esa red de la palabra rodea al individuo que le precede antes de su nacimiento, y en el caso de Juan, pudo ser posible reparar esa red, al menos de forma suficiente.

Los trabajos de Rivière y otros autores del ámbito de la teoría de la mente, abrieron un importante camino para el tratamiento del autismo, pero ya sabemos que no basta con eso. Es fundamental el vínculo que se crea con el niño, desde la familia y desde los profesionales. Tal como lo recoge Bruner en su texto *“Actos de significado”*, los niños pequeños aprenden pronto a dar un sentido narrativo al mundo que les rodea, y de esa forma poder entender lo que ocurre en su entorno. Pero ese sentido no pueden darlo ellos solos, sino que es la relación con los adultos cuidadores la que les permite **“aprender cómo se hacen las cosas con palabras”** <sup>(1470)</sup>

4.- Según la cuarta hipótesis, parece ser necesario que los procesos de conexión y vinculación que permiten el acceso al símbolo formen parte de una estructura. Todas las teorías revisadas hablan de esa estructura, en la cual se va tejiendo todo el proceso. Piaget formula su concepción del desarrollo, desde una concepción en la que lo asimila como **una construcción continua**, como la de un edificio en el que cada vez que se añade un elemento se fortalece la estructura. Dichas estructuras **son variables, están en funcionamiento constante, y buscan cada vez un mayor equilibrio, basado en la flexibilidad.** <sup>(1471)</sup>

En ambos casos presentados, hubo una falla en ese proceso simbólico, pero en Juan esa falla pudo repararse de alguna manera. En primer lugar porque no hubo una verdadera ruptura

---

<sup>1468</sup> Lacan, J. *“La tópica del imaginario”* 1954 (Págs. 119- 140). En *“La tópica de lo imaginario”* (Los escritos técnicos de Freud- Ed. Paidós, Buenos Aires 1975.

<sup>1469</sup> Lacan J, *“Símbolo y lenguaje como estructura y límite del campo psicoanalítico”* En *“Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis”*, 1953. Página 94.

<sup>1470</sup> Bruner, J. Capítulo 3º *“La entrada en el significado”* En *“Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva.* (Alianza Editorial, Col. Psicología y Educación nº 090, Madrid 200. 1ª Edición 1991.

<sup>1471</sup> Ibid. Página 12-13



del vínculo con sus padres, y por otra parte este vínculo pudo restaurarse y fortalecerse con la ayuda de los profesionales. En el caso de David había una falla inicial en los cimientos de la estructura, y el muro de carga del psiquismo de David no podía sostener el edificio psíquico. Por ello sus producciones eran discontinuas, y difícilmente podían sustentar una nueva etapa del desarrollo. En el texto sobre las psicosis, señala que en esos casos **el discurso es arrastrado por el significante**. El psicótico nos habla en otro lenguaje que necesita ser escuchado, **y en el caso de David**, aunque no había muchos elementos para edificar la **“casa” de su proceso simbólico** (<sup>1472</sup>), podría haberse intentado prestarle oídos a sus actos que hablaban con desesperación.

Siguiendo con Lacan, quiero destacar también el caso de Roberto, que figura en el texto *“El lobo, el lobo”*. El caso es muy sugerente, porque muestra claramente cómo esa falta de conexión del niño con el entorno, le produce desorganización, sensaciones que angustian, y todo ello porque no se pueden incardinar en una estructura. Hay un dominio de la regresión y se produce un retraso en el desarrollo, porque no hay nadie que tire de él, como también sugiere Vigotsky con su concepto de Zona de Desarrollo Próximo. También hemos podido ver lo contrario: Cuando el adulto se interesa por el niño, sostiene la situación con su presencia, y sobre todo con su palabra, cuando el adulto no se asusta, no retrocede, acepta lo que el niño es y lo que le ofrece, y puede buscar y devolver al niño un sentido, el del propio adulto, le abre a éste al mundo del significado. Esto es fácil de ver y comprobar, aún en los casos más difíciles.

5.- La quinta hipótesis se refiere a la cuestión de los procesos de triangulación que facilitan la salida de la relación dual, y que abren el niño al entorno. También aquí hay asombrosas coincidencias entre autores que provienen del psicoanálisis y los que provienen de otros referentes teóricos, puesto que estos últimos también hablan de procesos de triangulación, para ilustrar que entre el niño y el mundo al que se enfrenta hay un tercero, papel que ocupa de forma privilegiada el adulto. Es un adulto “eficaz” en la transmisión e inserción del niño en la cultura circundante, como hemos visto en el caso de Tomasello. También podemos ver ese efecto de la triangulación en el concepto de Vigotsky de “Zona de Desarrollo Próximo”, tomando aquí el punto de vista desde el cual en el proceso de aprendizaje llega un momento en el que el adulto, a través de la instrucción “tira del desarrollo”. En ese tirar del desarrollo se produce una anticipación al mismo, y por ello el niño puede asimilar procedimientos de una materia antes de que pueda utilizarlos de forma voluntaria y significativa. Se produce un

---

<sup>1472</sup> Recuerdo aquí la sesión de evaluación, en el que intentaba hacer una casa para su gato.

cambio de rumbo radical en el desarrollo, a través de ciertos conceptos constituyentes que configuran de nuevo los conceptos espontáneos que el niño ha obtenido a través del desarrollo.

Freud postuló ya en su día que el Edipo tiene efectos sobre la estructuración de la personalidad, sacude los cimientos de la estructura anterior, y la abre al exterior. Confronta al niño con la castración y con la falta, condición necesaria del deseo y también del acceso al símbolo. Sabemos que Klein sitúa esta etapa mucho antes de lo que Freud concibió, superponiéndose las fases libidinales anteriores a la denominada fase fálica. Esto quiere decir que el advenimiento del conflicto edípico queda teñido por el grado de elaboración de esas ansiedades tempranas, tal como lo muestra en los casos presentados de Ricardo y Rita.

Lacan también habla de esta cuestión de la prematuridad psíquica en el Estadio del Espejo, inicio del Yo primitivo anticipado al desarrollo posterior. Para él es la piedra angular que estructura lo imaginario y lo real, y su potencia simbólica permite que el ser humano entre en la ley de la palabra, que inserta un destino eminentemente simbólico en otros seres humanos.

También podemos ver cómo ciertos hitos fundamentales en el desarrollo mental, principalmente el complejo de Edipo, vuelven a sacudir el incipiente “edificio psíquico” del niño pequeño. En la teoría kleiniana particularmente, se sostiene que **las ansiedades provenientes de esta etapa, provocan regresiones hacia estadios inferiores, lo que produce inestabilidades y conflictos, hasta que puede establecerse la primacía genital**. Volvemos pues a encontrarnos con que el desarrollo humano y desde diversos puntos de vista, **no se produce ni de forma lineal, ni de forma siempre ascendente, existiendo avances y retrocesos (al menos en apariencia), y también aparentes estancamientos**. Por ello parece que las concepciones teóricas revisadas, hablan del desarrollo como una revolución, según los postulados que estableció Vigotsky.

¿Qué hubiera sido de Juan si no se hubiera producido esa anticipación a partir del trabajo realizado en los diferentes ámbitos (familia, escuela, tratamiento)? Pero no fue solamente la aplicación de programas precisos y bien diseñados, sino también el vínculo que los padres pudieron restablecer con el niño, y la coordinación estrecha entre los diferentes profesionales junto con la familia. También Vigotsky suscribe la importancia de aspectos que influyen en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje, **que no son estrictamente racionales, intelectuales, cognitivos, pero cuya influencia en el desarrollo puede constatarse**. No

desprecia ninguna manifestación del comportamiento infantil, **dándole una unidad a todo el proceso.**

Vemos pues, que a través de diversos postulados, el efecto triangulador del Edipo produce un cambio de la estructura anterior, aunque no la anula sino que la reorganiza. Por ello el efecto de este cambio crucial no se produce del mismo modo en todos los seres humanos, pues, como ha desarrollado sobre todo M. Klein, depende de cómo estén las diferentes estructuras anteriores. Así vemos cómo la acción sistemática e intencionada del adulto, con un trabajo intensivo sobre el caso de Juan, produjo que pudiera dar el paso hacia la simbolización, ya que vemos que ese paso no está garantizado por la maduración. Ha de producirse una conexión a “tres” para que pueda desencadenarse. Esto lleva a una teoría muy inspiradora formulada por Vigotsky: **el desarrollo es una revolución**, pues este autor sostiene que el nexo entre el desarrollo “natural” y el desarrollo cultural no es de carácter evolutivo, **sino revolucionario**. Esto es así porque el desarrollo no se produce por acumulación de diferentes adquisiciones, **sino que en ese proceso se producen cambios bruscos que afectan a la estructura. Cuando un niño aprende un nuevo concepto, no aprende un contenido más, sino que ese concepto reestructura el sistema conceptual existente.** <sup>(1473)</sup>

Así pues según Vigotsky no está garantizado el paso por mera evolución al proceso simbólico y a las funciones superiores, sino que ha de producirse una conexión entre los diferentes elementos, que transforma, que “revoluciona” todo lo anterior.

6.- Según la sexta hipótesis, para que se produzca la triangulación es necesaria la puesta en marcha de determinadas operaciones mentales. En la psicología evolutiva, Piaget señala lo que sucede alrededor de los 18 meses **como un giro copernicano**. Es ese el momento en el cual se transforman los reflejos en esquemas más complejos que forman la inteligencia sensorio-motriz, a partir de la cual se construyen las nociones básicas, como las de objeto y causalidad. Esta transformación alcanza al desarrollo de las emociones, según el cual el niño puede llegar a la elección de objeto.

En la denominada “psicología cultural” de la cual fue pionero Vigotsky, se postula que el conocimiento y el aprendizaje se construyen de forma social. Esto puede verse claramente

---

<sup>1473</sup> Vigotsky, L. “*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*”, 1931 En Obras Completas. Tomo III capítulo 3. Páginas 156.

en su concepto de **“Zona de Desarrollo Próximo”**, según el cual el sujeto puede llegar a conseguir por sí mismo lo que antes consiguió con ayuda de otros, que no siempre es el adulto. Tomasello señala las diferencias del aprendizaje de los primates no humanos frente a los humanos y lo ilustra con el concepto del **“efecto trinquete”**. Según este efecto la transmisión cultural de los seres humanos acumula las diferentes modificaciones que se van realizando a lo largo del tiempo, lo que permite que se hagan más complejas cada vez.

Este proceso de transmisión tiene lugar de forma dialéctica, según conciben Tomasello y sus colaboradores, lo que permite construir el edificio cultural que heredamos de otras generaciones desde hace mucho tiempo. De ese modo no sólo heredamos los códigos genéticos, sino la historia de nuestros antepasados y todos sus logros culturales que van modificando la estructura cada vez.

Lacan también hace muchas referencias a la cuestión de la transmisión y la herencia psíquica, en relación a la **sobredeterminación del significante, y la sujeción del individuo a la red simbólica**. El ser humano queda capturado desde el principio por las condiciones que marca el símbolo (<sup>1474</sup>) En “Función y campo de la palabra”, afirma que **el mundo de las palabras crea el mundo de las cosas**, puesto que **la ley del hombre es la ley del lenguaje que hace un pacto con la especie humana**. Según Lacan, **EL SÍMBOLO HACE AL HOMBRE, y la red simbólica le precede antes del nacimiento**. (<sup>1475</sup>)

**7.- El desarrollo humano se produce por revolución:** Este concepto de Vigotsky sobre el desarrollo, desmonta la idea de evolución psíquica como un proceso sostenido, que avanza de forma tranquila y segura. Nos muestra por el contrario, ideas como **conflicto, choque entre lo existente y lo nuevo**. El aprendizaje de algo nuevo no siempre es aceptado como placentero y gozoso; hay niños que parecen angustiarse ante lo novedoso, y el aprendizaje puede suponer para ellos una amenaza de la que se tienen que defender. Vigotsky desmiente una idea **“lineal”** del desarrollo, porque no siempre se avanza cuando se aprende algo. A veces incluso, hay aparentes retrocesos que luego se convierten en avances significativos. Freud también observaba regresiones en momentos claves de un cambio psíquico, como cuando queremos saltar un obstáculo y retrocedemos para **“tomar carrerilla”** y saltar el obstáculo.

---

<sup>1474</sup> Lacan, J. *“El Seminario sobre la carta robada”*, 1955 (“Écrits”).Página 40

<sup>1475</sup> Lacan J, *“Símbolo y lenguaje como estructura y límite del campo psicoanalítico”* En *“Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis”*, 1953. Página 95.

Enlazado con lo anterior, cuando Vigotsky habla de la función del lenguaje egocéntrico en el desarrollo del lenguaje interior, lenguaje que Piaget circunscribía a un determinado periodo del desarrollo (<sup>1476</sup>), está también postulando que **no todo progreso es hacia la racionalidad**, puesto que **no es igual proceso racional a proceso simbólico**. Ambos tienen relación, pero no son exactamente lo mismo. En mi opinión, Vigotsky se acercaría a los autores que provienen del campo psicoanalítico, puesto que rescata aspectos del desarrollo del pensamiento y del lenguaje **que no son estrictamente racionales, intelectuales, cognitivas**, pero que pueden ser, de alguna manera, **observables**.

Un elemento importante en esta revolución es la idea de Vigotsky de espacio intermedio en lo que se refiere a la relación del niño con los objetos, en especial en el juego. Esta concepción se asemeja mucho a la concepción de Winnicott sobre los fenómenos y objetos transicionales, que según este autor se producen a través de **una madre suficientemente buena**, que puede hacer de puente entre los objetos primarios (el pecho) y el mundo exterior, que quedan así investidos libidinalmente y simbolizan la unión del bebé con su madre. Según Winnicott este espacio intermedio es imprescindible para que pueda darse una **relación entre el niño y el mundo**, propiciada por la acción de esa madre suficientemente buena. Pero también es necesario que el niño sienta una estabilidad y continuidad en el entorno, desde el punto de vista afectivo y desde el punto de vista de los elementos físicos, en particular de **los objetos transicionales**. (<sup>1477</sup>)

Por otra parte Vigotsky destaca cómo los objetos reflejan la realidad y cómo la instrucción se anticipa al desarrollo, lo que permite utilizar los objetos de forma consciente. El adulto es quien realiza ese proceso de instrucción, pero existe **un espacio intermedio entre el pensamiento del niño y la acción del adulto**, que es la **Zona de Desarrollo Próximo**, según la cual **el niño puede realizar tareas más complejas en colaboración con otro compañero que va ligeramente por delante en el desarrollo**. Esta relación puede hacer que el aprendizaje vaya **mucho más rápido que si actuara de forma aislada**. (<sup>1478</sup>)

---

<sup>1476</sup> Vigotsky, L. “*El problema del desarrollo del lenguaje y del pensamiento en Piaget*”, 1934. En “*Pensamiento y Lenguaje*”, capítulo 2. En “*Obras Completas*”, Tomo II.

<sup>1477</sup> Winnicott, D.W. “*Realidad y juego*”, 1971 (Pág. 31) Ed. Gedisa. Barcelona, 1976

<sup>1478</sup> Vigotsky, L. *El desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil*, 1934. (Obras Completas tomo II “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”. Capítulo 7)

Otro concepto que junto con el de la Zona de Desarrollo Próximo tomó Vigotsky, y que incide en la idea del desarrollo como revolución es el concepto de **“periodo sensitivo”, ya desarrollado en el capítulo dedicado a Vigotsky** <sup>(1479)</sup>. Ambas ideas nos transmiten de nuevo la concepción del **desarrollo como revolución**. Los cambios evolutivos se traducen en modificaciones en la estructura que además se consolida, pero para que esto se produzca **se debe dejar sitio a las nuevas adquisiciones del** conocimiento, y luego reubicarlas. Podemos ver también que existe una revolución, cuando las nuevas incorporaciones a la estructura cognitiva provenientes del aprendizaje, **conectan con las necesidades del niño, cuando la estructura nueva y desconocida, se confronta con las estructuras preexistentes, conocidas por el niño pero más elementales.**

Considero de gran interés la aportación de Lacan en el texto *“La Tópica del Imaginario”*, cuando habla de los dos narcisismos, sobre **la evolución y del desarrollo**. Creo encontrar coincidencia entre su punto de vista con lo que postulan al respecto Freud y Vigotsky. En primer lugar comenta que habría que huir de nociones “falsamente evolucionistas”, y que habría que tratar de investigar sobre aquellos **mecanismos estructurales que funcionan en nuestra experiencia analítica**. Del análisis de los adultos podríamos ver qué pudo suceder cuando éstos eran niños, puesto que en el pensamiento de Freud se aprecia un alejamiento progresivo de postulados evolutivos, para sostener lo contrario, esto es, **en la conservación de lo que puede considerarse como diferentes etapas en todos los niveles.** <sup>(1480)</sup> Podemos decir que con estos comentarios Lacan también se aleja de las concepciones “evolucionistas” sobre el desarrollo, y parece apuntarse al **desarrollo como revolución**.

8.- Enlazado con las hipótesis anteriores (seis y siete), se ha podido mostrar la relación entre diversos postulados como los de Vigotsky y las teorías psicoanalíticas, en lo tocante a los cambios radicales que se producen en la estructura. Sabemos que el psicoanálisis ha investigado abundantemente sobre el conflicto edípico, que transforma la estructura dual anterior. Este proceso no se produce sin conflicto, y los resultados no son iguales para todos.

Como acabamos de ver, en Vigotsky el desarrollo se produce por revolución, a partir de la relación dialéctica entre las estructuras nuevas y las anteriores. En su estudio de las funciones

---

<sup>1479</sup> Ibid. Página 243

<sup>1480</sup> Lacan, J. *“La tópica de lo imaginario”* J. Lacan. (Lacan el Seminario. Los escritos técnicos de Freud- Ed. Paidós Buenos Aires 1975. Página 196

psicológicas superiores y su génesis, sostiene que los procesos inferiores se integran en los superiores, entregándole una parte esencial de las funciones anteriores. De este modo la etapa anterior no desaparece cuando surge la nueva, sino que es superada por ella. Según las palabras de Vigotsky es **“dialécticamente” negada por ella** <sup>(1481)</sup> Estas afirmaciones no le alejan mucho, de cómo concibe el psicoanálisis las diversas etapas o estadios del desarrollo psíquico: fase oral, anal, genital, etc... No se supera la fase oral, sino que **se iría integrando en la siguiente, pero de forma modificada**, o como diría Vigotsky **“de forma dialéctica”**.

Según las afirmaciones de Emilce Dio Bleichmar, ya revisadas en el análisis del caso 2, en el desarrollo existiría un primer estadio inicial más conectado por la biología, junto con una predisposición neurológica para el desarrollo, que necesita desplegarse y no está garantizada por la evolución, y por lo tanto las operaciones psíquicas complejas no pueden asegurarse sólo porque exista esa evolución. Esta concepción que compendia las de los autores provenientes del campo del psicoanálisis, ilustra de forma clara que existe **una conexión entre la visión del desarrollo procedente del psicoanálisis, con los postulados de Vigotsky, que también recogen otros psicólogos del desarrollo provenientes del campo cognitivo: el desarrollo no es una evolución, es una revolución.**

En la revisión de los trabajos de Tomasello en relación con la ontogénesis humana, se ha encontrado una conexión con el texto de Freud sobre el Moisés, cuando habla de la herencia arcaica. <sup>(1482)</sup> Con el concepto de trinquete, este autor quiere así explicar cómo se transmiten y se fijan los procesos de humanización, base del desarrollo cultural propio de los seres humanos, y que lo diferencian radicalmente del resto de los primates. Esta diferencia es radical y revolucionaria en lo que respecta al desarrollo de las especies.

En cuanto a Freud, tanto en el texto “Tótem y Tabú”, como en el de Moisés, sostiene la universalidad del Complejo de Edipo y la prohibición del incesto como algo que alcanza a todas las culturas, y que forma parte de nuestra humanización y socialización. Refiriéndose al tema de los traumas precoces en el texto de Moisés <sup>(1483)</sup>, Freud postula que en la vida psíquica del

---

<sup>1481</sup> Vigotsky, L. “El problema del desarrollo del lenguaje y del pensamiento en Piaget”, 1934. En “Pensamiento y Lenguaje”, capítulo 2. En “Obras Completas”, Tomo II  
Página 145.

<sup>1482</sup> Tomasello, M. “Los orígenes de la cognición social”, 1999 (Amorrotu Editores, 1ª Edición en castellano, Buenos Aires, 2007. Página 148.

<sup>1483</sup> Freud, S. “Der Mann Moses und die Monotheistische Religion: Drei Abhandlungen”. Sigmund Freud, 1934-1938. S. Fischer Verlag. Freud- Studienausgabe. Band IX “Fragen der Gesellschaft Ursprünge der Religion”. Frankfurt am Maine, 1974. Página 543.

individuo no sólo actúan vivencias propias, sino otras que proceden de lo que denomina **una “herencia arcaica”**. Esta herencia nos predispone a seguir determinadas pautas evolutivas y a reaccionar de forma parecida ante estímulos y vivencias. Esta herencia es constituyente. También afirma Freud que **el simbolismo del lenguaje es universal, trasciende a la diferencia entre las lenguas, y está presente en todos los pueblos y culturas. Esto también parece corroborar la existencia de una predisposición del ser humano al uso de este “artefacto cultural”, según lo explica Tomasello, similar a las predisposiciones orgánicas e instintivas.**

9.- El psicoanálisis y especialmente las teorías que toman en cuenta el papel del vínculo en la formación del sujeto, destaca el papel constituyente y fundamental de los padres. Pero no se toma suficientemente en cuenta, según mi punto de vista, el papel constructor que tienen los profesores y profesoras. Tienen un papel fundamental a la hora del desarrollo del proceso simbólico y del proceso de formación de conceptos. La escuela tiene una función capital e insustituible a la hora de incorporar al niño a la cultura, a través del aprendizaje reglado de la lectura, la escritura y las matemáticas, herramientas básicas para comprender el mundo. Vigotsky dice que el aprendizaje impulsa hacia arriba el desarrollo y lo eleva hacia cotas más altas de abstracción. Según Vigotsky **la instrucción puede intervenir en la marcha del desarrollo e influir decisivamente en él, puesto que estas funciones no han madurado cuando comienza la edad escolar y porque la instrucción puede organizar el proceso que sigue después el desarrollo, y con ello determinar su destino.** <sup>(1484)</sup>

En el estudio del desarrollo de los conceptos, Vigotsky sostiene que la instrucción adelanta al desarrollo <sup>(1485)</sup>. Esta es una cuestión de gran importancia y de gran valor, y también nos invita a pensar por otra parte que la instrucción cumpliría una función de **construcción en la mente del niño** <sup>(1486)</sup>. El mayor grado de complejidad que aporta el adulto, produce una **reconducción de los conceptos existentes en el niño, enriqueciéndolos y produciendo el desencadenamiento de nuevas redes asociativas**, lo que según Vigotsky, modifica la estructura existente. Esta construcción que hace el profesor, podríamos compararla a lo que ocurre en el proceso analítico, **especialmente en lo que Freud trabaja en la última parte de su obra,**

---

<sup>1484</sup> Vigotsky, L. *El desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil*, 1934  
” 1934. (Obras Completas tomo II “*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*”. Capítulo 7).  
Página 245.

<sup>1485</sup> Vigotsky, L. “*Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*”, 1931 En Obras Completas. Tomo III capítulo 3. Páginas 141-142.

<sup>1486</sup> Podemos verlo desde otro punto de vista en la obra “*Construcciones en Psicoanálisis*”, de S. Freud.



especialmente en *“Construcciones en Psicoanálisis”*, en la que postula que la interpretación funcionaría también **construyendo y modificando la estructura psíquica**.

Vuelvo de nuevo a Vigotsky que postula que **toda función psíquica superior interna fue antes externa por haber sido social**. Esto nos lleva a plantearnos, entre otras cosas, si la función educativa no sería en última instancia la de **ayudar a sacar al niño lo que tiene dentro, poner algo en el niño que pueda adquirir pero que aún no está**. Hablaríamos más de **“CONSTRUCCIÓN” que de “conducción”**. En relación con esto, también comenta que **todas las formas fundamentales de comunicación verbal del adulto con el niño**, devienen más adelante en **funciones psíquicas**. Claramente esta afirmación nos lleva a decir que, **LO SOCIAL empieza antes que LO INTRAPSÍQUICO**. Los padres y también, en buena parte, los profesores, serían formadores o “constructores de sujetos”, cada uno desde la función que le corresponde.

10.- Con respecto a la función esencial del **relato** en la mencionada construcción psíquica, he podido constatar cómo los adultos significativos que rodean al niño, son determinantes en los procesos del desarrollo del lenguaje, en el cual es fundamental el papel del relato. En este valor que se le da coinciden los psicoanalistas y los autores provenientes de otros campos teóricos, sobre todo los que provienen de la psicología cultural especialmente Bruner. El relato es una oportunidad para reconstruir la historia. Lo más importante es que cada uno pueda releer su pasado, y pueda encontrar un lugar en el que no tenga que cumplir ese destino fatal al que parece que estamos abocados. En el caso de un niño es crucial que se modifique ese relato que lo determina, que se convierte en una etiqueta que funciona como las marcas grabadas a fuego. El niño es hiperactivo, discapacitado mental, autista, con problemas de conducta, etc.... Esta marca, que los adultos nos empeñamos en mantener, funciona como algo que obtura incluso el propio desarrollo. Una de las aportaciones que he obtenido en la elaboración de esta tesis, y que intento transmitir es la necesidad de ampliar esa narración sobre lo que es ese niño que nos mandan para que se puedan incluir todas las facetas posibles: a qué le gusta jugar, qué hace cuando tiene tiempo libre, cómo sonríe, cuáles son sus preferencias y sus sueños, cuál es su cuento favorito..... Se trata de “hacerle sitio”, darle un lugar en el mundo, producir un lugar para él. <sup>(1487)</sup>

---

<sup>1487</sup> En referencia a S.L. de Moscona, cuando señala la importancia de producir un lugar donde pueda instaurarse un lugar nuevo, desde el que se puedan producir posibilidades de cambio. En De Moscona, S.L. *“Contextualización: traza de un territorio”*. En *“Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento”*, 2000. Página 188-189.

La escuela puede perpetuar o modificar el relato que se hace sobre un niño, puede ayudarlo o no a construir su propio relato, darle herramientas para su expresión, o convertirlo en un mero reproductor de los saberes. Bruner considera importantísimo **lo que denomina como “la voz que narra”, esto es, la perspectiva de un narrador, de una voz que le cuente.** También Lacan coincidiendo con Bruner, destaca la necesidad de la narración para organizar la experiencia. En el caso de Juan, su relato como niño autista sin posibilidades de progreso, con el que el psiquiatra le calificó, fue claramente modificado por la acción de adultos que supieron tirar de los hilos de un incipiente proceso simbólico, y le ayudaron entrelazarlos e insertarlos en la trama simbólica. Sin embargo en el caso de David, esos hilos quedaron sueltos, desanudados y con pocas posibilidades de ser trenzados. <sup>(1488)</sup>

El papel que atribuye Bruner al relato requiere dar relevancia a la acción humana, y para ello **el niño ha de estar interesado por las personas y las acciones, y considera que la narración es fundamental para incorporar a los niños a la cultura.** Los profesores tienen un papel crucial en este punto, acompañando a los niños ya desde los primeros momentos, desde que se incorporan a la Escuela Infantil con tan sólo unos meses.

Lacan coincide con Bruner en lo referente a la intención comunicativa. Este autor destaca la “finura” del lenguaje, por la que se pueden construir los chistes, por la que se forman los sobreentendidos, malentendidos y se entrevén las verdaderas intenciones. Pero en los postulados de Bruner falta esta cuestión de la acción del inconsciente que sí trabaja Lacan, y especialmente en el texto de Poe “*La carta robada*” muestra cómo el significante que insiste apunta a lo que sucede en **los mecanismos del automatismo de repetición**, a partir del cual **el sujeto “sigue el desfiladero de lo simbólico”, sujeto que es modelado por el recorrido que hace la cadena significativa.**

Ambos autores dan relevancia al **entramado intersubjetivo que se genera en el relato**, que para Bruner **es un instrumento fundamental para suministrar significados necesarios para que los niños puedan incluirse en el complejo número cultural.** Según Lacan **la relación del sujeto con el camino que recorre el significante**, remita nada más y nada menos que al **orden simbólico**, base en torno a la cual se **constituye al sujeto.**

---

<sup>1488</sup> De nuevo una referencia a la metáfora utilizada por Ricardo Saiegh sobre la figura de la trenza.

Como bien señala Jiménez Lozano (<sup>1489</sup>) **el relato puede contribuir a poner palabras al mundo y a todo lo que hay en él, gracias a las narraciones que se fraguan a partir de un personaje. Ese personaje aquí es el propio niño, que así puede construir y reconocerse en su propia historia.** Freud señala que la labor del analista no sólo es hacer surgir el material reprimido que se ha olvidado, sin **construirlo de modo que el paciente pueda reconocer partes de su propia historia. Así le ayudamos a reescribirla con los elementos que faltan, y llegar a la “verdad histórica” del paciente.**

---

<sup>1489</sup> J. Jiménez Lozano “La narración, la palabra y sus milagros”, 2011. En Revista “Trama y Fondo” nº 30 “La Palabra y el Relato”, primer semestre de 2011.





## VI.- RESUMEN/ABSTRACT

### 1.-RESUMEN:

**PALABRAS CLAVES:** Proceso Simbólico- Vínculo- Desarrollo como revolución- Triangulación. Función de la narración

El objeto de esta tesis doctoral es mostrar cómo se produce y evoluciona la función **simbólica** del niño desde los inicios de su desarrollo, analizando sus avatares, así como el papel crucial de los adultos significativos para que dicho proceso simbólico se desencadene.

El interés por el proceso simbólico, su formación desde las más tempranas edades de la vida y sus vicisitudes, viene dado por mi trabajo como psicóloga en el ámbito escolar, centrado en buena medida en los alumnos con problemas diversos que afectan a su desarrollo y aprendizaje dentro de la escuela ordinaria. A través de tantos años detectando estos problemas, evaluándolos y proponiendo a padres y profesores pautas a seguir, he podido contactar con una gran diversidad de situaciones, la mayoría de las cuales afectan al proceso simbólico, en algunos casos a los procesos iniciales del mismo, y en otras a los procesos relacionados con el desarrollo cognitivo y el propio proceso de aprendizaje.

Establecí desde un principio dos ideas como punto de partida: Una de las ideas que me ha parecido esclarecedora para abordar y profundizar desde la teoría estos aspectos, es el concepto que tiene el autor ruso L. Vigotsky sobre el desarrollo humano, que se produce por **REVOLUCIÓN y no tanto por evolución**. Asimismo este autor afirma que **los procesos psicológicos superiores se desencadenan a través de la relación niño- adulto**.

La otra idea se encuentra en las teorías del Psicoanálisis en general y de Freud en particular, que contemplan el acceso a la función simbólica como pilar en la formación del sujeto. Dicho acceso no viene dado sólo por evolución, ni por un proceso de maduración automático, sino que más bien se construye cuando se dan las condiciones adecuadas. Estas condiciones devienen fundamentalmente de la relación con los adultos que le constituyen como sujeto, a partir de ser objeto de amor de los padres.

Así pues tanto el aprendizaje, como el desarrollo suponen una revolución, por cuanto supone un cambio en la estructura mental del alumno, cuando se enfrenta con algo nuevo. El adulto desencadena estos procesos a través del vínculo, y está aceptado que los padres tienen

un papel crucial en este proceso. Lo que en mi opinión no está tan estudiado es la verdadera dimensión del trabajo del profesor con el alumno en cuanto a constructor de los procesos simbólicos del alumno a través de la instrucción (<sup>1490</sup>). Según mis observaciones la figura del profesor que de alguna manera representa las figuras parentales, que través del vínculo puede dar la oportunidad al niño para ampliar sus identificaciones, y ayudar al niño a abrirse al mundo, que está inmerso en una red de significados. **Esa red de significados está inmersa en una estructura**

En esa revolución tienen mucho que ver los procesos de triangulación, que rompen la dualidad inicial madre- hijo, y que permiten la apertura al mundo. Quiero mostrar que este proceso es decisivo y también que hay similitudes en las diferentes teorías consultadas.

En las conclusiones queda patente que para la formación del símbolo ha de existir un vínculo entre niño- adulto, para el niño pueda integrarse en la estructura. Es necesario que en esa relación aparezca “un tercero” para que el niño pueda integrarse en la cultura, papel que también ocupan las zonas intermedias entre niño y adulto, cuyos ejemplos más importantes se encuentran en los conceptos de Vigotsky y de Winnicott “Zona de Desarrollo Próximo” y “Espacios transicionales”, respectivamente. También queda patente la necesidad de una labor de la escuela como tercero, como elemento de salida del niño del entorno familiar y como una herramienta fundamental para su entrada en la cultura.

En los dos casos presentados se pueden ver los diferentes avatares del proceso simbólico, a través de sus vínculos, sus progresos y sus retrocesos, y la diferente respuesta que dieron los adultos a sus llamadas.

## **2. - ABSTRACT**

**KEY WORDS:** Symbolic Process- Attachment- Development like Revolution- Triangulation- Function of the Narrative

The purpose of this doctoral work is to show the origin and the evolution of the symbolic function in the child, from the beginning of the development. Also, the research analyses what is the function of the parents and other adults in this process.

---

<sup>1490</sup> Entendida según el concepto que propone Vigotsky

This subject is very important to me, because I work as a psychologist in an elementary school, with children with special needs. The problems of the development in their symbolic process take part in their learning and in their cognitive development. That is the reason that moved me to make this research.

I found inspiration in of Lev Vigotsky's concept of "Development like Revolution". He said that the development happens not only because of evolution, but also as a revolution. I try to show how this concept has connection with some ideas about the human subjectivity that the Psychoanalysis has.

The concept of development like revolution, the role of the attachment in the construction of the mind, give to teachers an important role in the development of the symbolic process, and can help the children to get them. I have taken two students at the school in which I have worked for many years as case studies.

The hypotheses of my work are connected with these concepts and try to show them, through different theories from Psychoanalysis to Cognitive Theories, and of course the Development Theories with authors like Vigotsky and Piaget, and other authors from the Cultural Psychology background, like Bruner.

The most important conclusions that I have reached are that the symbolic process begins and is developed with help of the adults, not only with the parents but also with other adults, such as teachers.

All the theories that I have studied converge in this point. Also Psychoanalysis, cognitive theories and developmental psychology say that the attachment is essential for the good running of the symbolic process. Children need words to represent the world, and the adults need to give them these words.

The two students that I have studied have had a very different progress, due to the differences in their attachment, their symbolic development and what the adults answer to their needs and their signals.



## VII.- BIBLIOGRAFÍA

1. Ajuriaguerra, J. *Manual de Psiquiatría Infantil*. 4ª Edición. 1976. Ed. Toray Masón. Barcelona.
2. Anzieu, A, Anzieu- Premmereur, Ch Daymás, S *El Juego en la psicoterapia del niño* Ed. Biblioteca Nueva. Paris 2001
3. Arensburg, B. y Martínez Verdú, J.G. “Narcisismo y deseo materno”. *Sobre una clínica del narcisismo absoluto. Revista de Psicoanálisis de la APM* nº 38.2. Madrid, 2002.
4. American Psychiatric Association. Asociación Americana de Psiquiatría. *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. DSM- V*. Editorial Médica Panamericana. 5ª Edición, 2014 (Versión PDF)
5. Berenstein, Arnoldo (comp) *Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento* Paidós. Psicología profunda. Buenos Aires, 2000
6. Bilbao Ramírez, R. “*Estados límites de la personalidad: Subjetividad postmoderna*”. Tesis doctoral dirigida por José Miguel Marinas y Mauricio García Peñafiel. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía. Departamento de Teoría del Conocimiento e Historia del Pensamiento. Madrid, 2011.
7. Bowlby, J. *Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida* (1979). Ed. Morata, Madrid 1986.
8. Bruner, J. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial. Col. Psicología y Educación nº 090, Madrid 2000.
9. Canga, M- “*Freud y el problema de la verdad histórica*” Rev. *Trama y Fondo* nº 20
10. Dio Bleichmar, E. “*Psicoanálisis. Desarrollo. Autismo*”. *El tratamiento del autismo. Nuevas Perspectivas*. Editado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid, 1998
11. Dolto, F. *La dificultad de vivir*. (1981) (2) Ed. Gedisa. Barcelona, 2005.
12. Doménech Delgado, Blanca. “*El deseo de tener un hijo*”. Tesis doctoral dirigida por Eduardo Chamorro Romero. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía. Departamento de Teoría del Conocimiento e Historia del Pensamiento. Madrid, 2008.
13. Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval, M. y Simón, C. “*Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva*”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Editada por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile. Santiago de Chile, 2014
14. Erroreta, J.M. “*El amor primitivo: empuje de creación y conquista*” (2009) *Revista de psicoanálisis de la Asociación Psicoanalítica de Madrid*. Nº 56 (XVII Simposio de la APM “*Pulsión y objeto*”). Editado por la Asociación Psicoanalítica de Madrid, Madrid 2009.

15. Fernández Galindo, M. *Teoría del apego y Psicoanálisis. Hacia una convergencia clínica. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente* nº 33- 34. Bilbao, 2002.
16. Ferrari, P. "*Modelo Psicoanalítico de comprensión del autismo y de las psicosis infantiles*". *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*. Bilbao 1997 (Págs. 5- 21).
17. Freud, S. *Construcciones en Psicoanálisis* (1937) Ed. Biblioteca Nueva (Obras Completas) Tomo IX. Traducción Luis López-Ballesteros. Madrid, 1997 (Según revisión de los textos e índice de Jacobo Numhauser Tognola).
18. Freud, S. *Die infantile Genital Organisation. (Eine Einschaltung in die sexual Theorie* (1923). "Psychologie des Unbewussten" S. Fischer Verlag. Studien Ausgabe (Band V: "Sexual Leben") . Frankfurt am Main, 1975. *La organización genital infantil. (Adición a la teoría sexual.)* En Obras Completas. Tomo VII Edición en castellano Biblioteca Nueva, Madrid 1974 (traducción José Luis López Ballesteros).
19. Freud, S. *Der Mann Moses und die Monotheistische Religion: Drei Abhandlungen* (1934-1938) S. Fischer Verlag. Freud- Studienausgabe. Band IX "*Fragen der Gesellschaft Ursprünge der Religion*". Frankfurt am Maine, 1974. *Moisés y la religión monoteísta: Tres ensayos.* (1934-1938) Edición Castellana Biblioteca Nueva (Obras Completas) Tomo IX. Traducción Luis López-Ballesteros. Madrid, 1997 (Según revisión de los textos e índice de Jacobo Numhauser Tognola).
20. Freud, S. *Der Untergang des Ödipuskomplexes* (1924). S. Fischer Verlag. Studien Ausgabe. Band V: "*Sexual Leben*". Frankfurt am Main, 1974. *La caída del complejo de Edipo*, (1924). En Obras Completas. Tomo VII. Edición en castellano Biblioteca Nueva, Madrid 1974 (traducción José Luis López Ballesteros).
21. Freud, S. *Jenseits des Lustprinzips* (1920). Studienausgabe "*Psychologie des Unbewussten*" S. Fischer Verlag. Studien Ausgabe. Band V: "*Sexual Leben*". Frankfurt am Main, 1975. *Más allá del Principio del Placer* (1920). En Obras Completas. Tomo VII Edición en castellano Biblioteca Nueva, Madrid 1974 (traducción José Luis López Ballesteros).
22. Freud, S. *Psychoanalytische Bemerkungen über einen autobiographisch beschriebenen Fall von Paranoia (Dementia Paranoides)*, (1910-11) StudienAusgabe Band VII "*Zwang, Paranoia und Perversion*" S. Fischer Verlag (Reedición 1982. 1ª Edición 1969). *Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de Paranoia (Dementia paranoides)* (1910-11) En Obras Completas. Tomo IV .Edición en castellano Biblioteca Nueva, Madrid 1974 (traducción José Luis López Ballesteros).
23. Freud, S. "*Totem und Tabú. Einige Übereinstimmungen im Seelenleben der Wilden und der Neurotiker* (1912-13) S. Fischer Verlag GmbH. Frankfurt am Maine, 1974. Studienausgabe Band IX: "*Fragen der Gesellschaft Ursprünge der Religion*". *Tótem y Tabú. Algunos aspectos comunes entre la vida mental del hombre primitivo y los neuróticos* (1912-13). En Obras Completas. Tomo IV .Edición en castellano Biblioteca Nueva, Madrid 1974 (traducción José Luis López Ballesteros).
24. Freud, S. *Zur Einführung des Narzissmus* (1914). Studienausgabe, Band III "*Psychologie des Unbewussten*", S. Fischer Verlag GMBH. Frankfurt am Main, 1975). *Introducción al*

- narcisismo*. 1914. En Obras Completas. Tomo IV. Edición en castellano Biblioteca Nueva, Madrid 1974 (traducción José Luis López Ballesteros).
25. Gasparini, R.C. *"La familia. Nudo problemático del psicoanálisis"*. *Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento* (2000) Ed. Paidós. Psicología Profunda. Buenos Aires, 2000
  26. Golse, B. *"Psicología de la perinatalidad"*. Publicado en *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente* nº 26. Bilbao, 1998.
  23. Gomai, S. *"Problemáticas de la representación/presentificación"* En *Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento* (2000) Ed. Paidós. Psicología Profunda. Buenos Aires, 2000
  27. González Requena, J. *"El texto: Tres registros y una dimensión"*. Revista *Trama y Fondo* nº 1. Madrid, 1996.
  28. González Requena, J. *"El Horror y la psicosis en la teoría del texto"*. Revista *Trama y Fondo* nº 13 *"Arte y Psicosis"*, 2º Trimestre de 2002.
  29. Green, A. *Narcisismo de Vida Narcisismo de Muerte* (1983) Amorrortu Editores. Buenos Aires (Argentina), 1999
  30. Gutiérrez Terrazas, J. *"Narcisismo e identidad"* curso impartido en Enero 2002, perteneciente al Programa de Doctorado *"Fundamentos y Desarrollo Psicoanalítico"*.
  31. Houzel, D. *"El tratamiento muy precoz del autismo y de las psicosis infantiles por medio de una aplicación de la observación de bebés"*. *Cuadernos de Psiquiatría y psicoterapia del Niño y del Adolescente*. Bilbao, 1993.
  32. Jakobson, R. *Fundamentos del Lenguaje*. Ed. Ayuso. Madrid, 1974
  33. J. Jiménez Lozano *"La narración, la palabra y sus milagros"* (2011) Revista *Trama y Fondo* nº 30 *"La Palabra y el Relato"*. Madrid, primer semestre de 2011
  34. Kern, J *Historia Secreta del Psicoanálisis* (1995) Editorial Crítica. Barcelona, 1995.
  35. Kernberg, O. *"La psicoterapia focalizada en la transferencia: Una perspectiva actual"* Conferencia de inauguración del XXIII Congreso de SEPYPNA. Barcelona, Octubre 2010
  36. Kernberg, O.F. *"Enfoques psicoanalíticos contemporáneos sobre el narcisismo"*. En *Trastornos graves de la personalidad* (1984) Ed. El Manual Moderno. México D.F., 1987
  37. Kernberg, O: *"Trastornos de la Personalidad"*. Conferencia dictada en la Jornada del XX Aniversario de la fundación de SEPYPNA, Madrid 5 de abril de 2003.
  38. Klein, M. *"Análisis infantil"* (1923). *Amor, culpa y reparación* (1921-1945) Obras Completas Ed. R.B.A. Biblioteca de psicoanálisis. Barcelona, 2006.

39. Klein, M. *"El desarrollo de un niño"*, 1921 en *"Amor, culpa y reparación"* (1921- 1945) Obras Completas Tomo I. Ed. RBA. Biblioteca del Psicoanálisis. Barcelona, 2006.
40. Klein, M. *La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del Yo* (1930). Obras completas. Tomo I. Ed. RBA Biblioteca de Psicoanálisis. Barcelona, 2006.
41. Klein, M. *El Complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas* (1945) Obras completas. Tomo I. Ed. RBA Biblioteca de Psicoanálisis. Barcelona, 2006.
42. Klein, M. *"Extractos de un historial que ilustra el desarrollo edípico de la niña"* *El complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas* (1945). Obras Completas. Tomo I. Ed. RBA Biblioteca de Psicoanálisis. Barcelona, 2006.
43. Klein, M. *"Resumen general teórico". El complejo de Edipo a la luz de las ansiedades tempranas* (1945).Obras Completas. Tomo I. Ed. RBA Biblioteca de Psicoanálisis. Barcelona, 2006.
44. Klein, M. *Simposium sobre el análisis infantil* (1927). En Obras completas. Tomo I. Ed. R.B.A. *"Biblioteca de psicoanálisis"*, Barcelona 2006.
45. Lacan, J. *Seminario 3. Las Psicosis* (1955-56). Editorial Paidós. Buenos Aires, 2012.
46. Lacan, J. *El Seminario sobre la carta robada"* (1955). Obras Escogidas I. RBA Ediciones. Barcelona, 2006.
47. Lacan, J. *"El ideal del yo y el yo ideal"* (1954). *La tópica de lo imaginario .Los escritos técnicos de Freud*. Ed. Paidós, Buenos Aires, 1975.
48. Lacan, J. *"La tópica de lo imaginario »*. En « Los escritos técnicos de Freud". Ed. Paidós. Buenos Aires, 1981.
49. Laplanche, J. y Pontalis, J.B. *Diccionario de Psicoanálisis*. Ed. Labor. Barcelona, 1968
50. Lebovici, S y Soulé, M *"El conocimiento del niño a través del psicoanálisis"* (1) Fondo de Cultura Económica. Méjico 1986.
51. Levi- Strauss, *"La eficacia simbólica"* en *Antropología estructural*. Ed. Universitaria de Buenos Aires. Buenos Aires, 1977.
52. López Melero, M. Ponencia *"Construyendo la transformación social del Aprendizaje. Actuar para una educación justa"*. Ponencia presentada en el XIV Fórum de la Enseñanza Madrileña organizado por la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Madrid. En Madrid, 23 de Septiembre de 2015.
53. López Melero, M. Ponencia *"Compartiendo inquietudes y preocupaciones"*, correspondiente a las Jornadas 25 años de SPE (Asesoramiento psicopedagógico colaborativo para la inclusión), celebrado en Alicante en el año 2015.
54. López Melero, M. *El Proyecto Roma*. Una experiencia de educación en valores. Editorial Aljibe, Barcelona 2003.

55. López Melero, M. *“Recorrido de la atención a la diversidad hasta el momento actual, en relación con la inclusión del alumnado”*. Ponencia realizada en las Jornadas de Atención a la Diversidad *“Trayectoria, situación actual y perspectivas futuras en relación con la LOMCE”*. Organizadas por la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Madrid. Madrid, 11 y 12 de Junio de 2014.
56. López Melero, M. *“Sin distancias, la cultura escolar se construye”*. Revista *Cuadernos de Pedagogía* nº 447. Julio- Agosto, 2014
57. Luzuriaga, I. *La inteligencia contra sí misma. El niño que no aprende* (1998). Ed. Biblioteca Nueva, 2ª Edición. Madrid, 2008
58. Mahler, M. *Simbiosis humana: Las vicisitudes de la individuación* (1968). Ed. Joaquín Moritz. México D.F., 1992
59. Manzano, J. y Palacio, F. *Los escenarios narcisistas de la Parentalidad* (1999). Editado por Asociación ALTXA. Bilbao, 2000.
60. Marinas Herrera, J.M. *“Narrativas orales”*, 2011. En Revista *Trama y Fondo* nº 30 *“La Palabra y el Relato”*, primer semestre de 2011.
61. Martín Ortega, E. *“Análisis de la atención a la diversidad en la LOMCE”*. Ponencia realizada en las Jornadas de Atención a la Diversidad *“Trayectoria, situación actual y perspectivas futuras en relación con la LOMCE”*. Organizadas por la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Madrid. Madrid, 11 y 12 de Junio de 2014.
62. Martín Ortega, E *“Aprender a aprender, clave para el aprendizaje a lo largo de la vida”*. Revista *Participación educativa*. Editada por el Consejo Escolar del Estado. Dialnet, Universidad de la Rioja. 2008.
63. Muñoz Molina, A. *“El Oficio de Contar”*. Diario *El País Babelia*. Madrid , 10 de Marzo de 2012
64. Muratori, F. *“El autismo como efecto de un trastorno de la intersubjetividad primaria”*. Revista *Cuadernos Psicopatología y Salud Mental niño y del adolescente*. Bilbao, I Parte nº 12, Nov 2009. II Parte nº 13, Abril 2009.
65. Ortiz de Zárate, A. *“Freud (1914-1919-1923)/ Jakobson (1956)/ Levy-Strauss (1958): El hombre de los Lobos”*, Revista *Trama y Fondo* nº 26. Madrid, 2009.
66. Piaget, J. *La formación del símbolo en el niño* (1946). Ed. Fondo de Cultura Económica México D.F. 1959.
67. Piaget, J. *Seis estudios de psicología* (1964) Ed. Seix Barral. Barcelona, 1979.

68. Rajnerman, G.C. "El niño y su familia: Un punto de vista". En *Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento* (2000). Ed. Paidós. Psicología Profunda. Buenos Aires, 2000
69. Resnik, Salomón "*La madre arcaica y la función del padre*". Revista de Psicoanálisis de APM nº 38.02 (Madrid, 2002).
70. Santos, Griselda B. "*Cuando la clínica se hace relato. Algunos problemas*" En *Clínica familiar psicoanalítica. Estructura y acontecimiento* (2000). Ed. Paidós. Psicología Profunda. Buenos Aires, 2000
71. Saiegh, R "Seminario 2010 "Lo existencial y otras cuestiones" (Marzo—Junio y Octubre 2010
72. Sastre de Blas, M. "*Los psicólogos y pedagogos de la educación, frente al alumnado con graves trastornos de la personalidad*". Publicado en *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, nº 35/36. Bilbao, 2003.
73. Sastre de Blas, M. "*Trastornos en la formación de la función simbólica, en relación con los procesos de individuación en los primeros años de vida*". Trabajo de investigación para el programa de Doctorado "*Fundamentos y Desarrollo Psicoanalíticos*", dirigido por D. Jesús González Requena. Tema "*Aplicaciones del Psicoanálisis*". Presentado en Octubre de 2003.
74. Segal, H. *Introducción a la obra de Melanie Klein* Ed. Paidós. Psicología Profunda. Barcelona- Buenos Aires, 1965.
75. Sierra Pizarro, A (Coordinadora). "*Los Centros de Escolarización preferente para alumnado con trastornos generalizados del desarrollo en la Comunidad de Madrid*". Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Director General de Centros Docentes. Madrid, 2007.
76. Simón, C. "*¿Cómo fomentar las redes naturales de apoyo en el marco de una escuela inclusiva?*" Ponencia realizada en las Jornadas de Atención a la Diversidad "*Trayectoria, situación actual y perspectivas futuras en relación con la LOMCE*". Organizadas por la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras de Madrid. Madrid, 11 y 12 de Junio de 2014.
77. Stern, D. *La constelación maternal. La psicoterapia en las relaciones entre padres e hijos* (1995). Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona, 1997
78. Tomasello, M. *Los orígenes de la cognición social*, 1999. Amorrortu Editores, 1ª Edición en castellano. Buenos Aires, 2007
79. Utrilla Robles, M. *¿Son posibles las terapias en las instituciones? Estudio situacional*. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid, 1998.

80. Vigotsky, L.S. *"Análisis de las funciones psíquicas superiores"*. *Historia del Desarrollo de las funciones psicológicas superiores* (1931). Obras escogidas. Tomo III. Ed. Antonio Machado Libros. Madrid, 2001.
81. Vigotsky, LS *"Desarrollo del lenguaje oral"*. *Historia del Desarrollo de las funciones psicológicas superiores* (1931) Obras escogidas. Tomo III. Ed. Antonio Machado Libros. Madrid 2001.
82. Vigotsky, LS *"Desarrollo del lenguaje y pensamiento"*. *Historia del Desarrollo de las funciones psicológicas superiores* (1931) Obras escogidas. Tomo III. Ed. Antonio Machado Libros. Madrid, 2001
83. Vigotsky, L.S. *"Dominio de la atención"*. *Historia del Desarrollo de las funciones psicológicas superiores* (1931) Obras escogidas. Tomo III. Ed. Antonio Machado Libros. Madrid, 2001
84. Vigotsky, L.S *"Génesis de las funciones psíquicas superiores"*. Obras escogidas. Tomo III. Ed. Antonio Machado Libros, Madrid 2001
85. Vigotsky, L.S. *"El problema del lenguaje y el pensamiento del niño en la teoría de Piaget"* *Pensamiento y Lenguaje* (1934). Obras Escogidas. Tomo II. Ed. Antonio Machado Libros, Madrid, 2001
86. Vigotsky, *"El Problema y el método de investigación"*. *Pensamiento y Lenguaje* (1934). Obras escogidas. Tomo II. Ed. Antonio Machado Libros, Madrid 2001
87. Vigotsky, L.S: *"Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil"*. *Pensamiento y Lenguaje. Capítulo 1* (1934). Obras escogidas. Tomo II. Ed. Antonio Machado Libros, Madrid, 2001
88. Vigotsky, LS *"Estructura de las funciones psíquicas superiores"*. *Historia del Desarrollo de las funciones psicológicas superiores* (1931). Obras escogidas. Tomo III. Ed. Antonio Machado Libros. Madrid, 2001.
89. Vigotsky, L.S. *"La prehistoria del lenguaje escrito"*. *Historia del Desarrollo de las funciones psicológicas superiores* (1931). Obras escogidas. Tomo III. Ed. Antonio Machado Libros. Madrid, 2001
90. Winnicott, D.W. *"Escritos de Pediatría y Psicoanálisis"* (1). Barcelona. Laia, 1979
91. Winnicott, D.W. *"Realidad y Juego"* Ed. Gedisa. Barcelona, 1976